# Per dirigere la scuola

## Manuale psicosociale di management scolastico

G. Contessa,
M. V. Sardella, M. Sberna

Collana

GI

GESTIRE
L'IMMATERIALE

**GESTIRE L'IMMATERIALE**

Collana promossa da EGEONetwork
e diretta da Flavio Montanari

"La scienza della complessità ci insegna che la complessità che vediamo nel mondo è il risultato di una semplicità nascosta" (Chris Langton). La nuova complessità sociale si nutre sempre più di valori e di beni immateriali a cui è necessario accedere senza assumere atteggiamenti ansiogeni, ma con intraprendenza e spirito progettuale.
Questa collana si propone come strumento agile per presentare progetti e servizi nel territorio del sociale. Le idee e gli spunti che verranno offerti partono dalle esperienze o dalla progettazione teorica.
Le esperienze rappresentano punti di riferimento significativi per essere rielaborate e per essere quindi riproposte; difficilmente le esperienze possono essere "copiate" perché i sistemi e i contesti inevitabilmente cambiano e, se è vero che nessun fiocco di neve è identico a un altro, tanto meno gli ambienti sociali possono essere riprodotti in modo statico. Ma un'esperienza riuscita può diventare un'ottima sponda per riprogettare con alcuni riferimenti–guida.
Altri contributi di questa collana saranno invece il frutto di un'elaborazione teorica e metodologica. Qualcuno diceva che non c'è niente di più pratico di una buona teoria.
Gli spunti progettuali pertanto diventano indispensabili per amministratori, operatori

sociali, dirigenti, professionisti, cooperative ed associazioni che interpretano il proprio ruolo con la tensione di chi fa i conti attivamente col futuro.
Il cambiamento ci investe in continuazione; le nostre scelte si riducono a due alternative: noi possiamo decidere di essere cambiati dagli altri e dagli avvenimenti oppure possiamo decidere la direzione/l'utopia verso cui cambiare.
Ogni progetto in qualche modo significa riappropriarsi del diritto di cittadinanza nella Città/Stato chiamata Futuro.

# EGEOnetwork: RETE DI RETI

## Perché una rete di reti?

Il lavoro immateriale diventa sempre più sofisticato. Non può essere svolto da entità troppo piccole, che per le loro dimensioni hanno anche difficoltà a qualificarsi. Non può essere svolto da organizzazioni troppo grosse che rischiano la burocratizzazione. Una rete è una formula che permette la massima flessibilità in risposta alle diverse e fluttuanti domande del mercato dei bisogni. Purché la rete sia organizzata fra gruppi non concorrenziali tra loro, ma integrabili.

EGEO è una società nata nel 1994 con lo scopo principale di promuovere, commercializzare e coordinare le attività di gruppi e organizzazioni operanti nei settori dell'immateriale. I soci fondatori sono liberi professionisti che, pur continuando ad operare come singoli, hanno conferito la storia e le competenze di tutti i lavori svolti in precedenza. Attualmente – 2002 – sono affiliati di EGEO srl, sotto la denominazione di EGEOnetwork, le seguenti imprese: AIATEL (Milano), AIPRASS (Genova), ANSED (Aosta), APIS (Forlì), ARIPS (Brescia), ASPED (Milano), Comunità Oasi (Benevento), Intertour (Milano), La Genovesa (Verona), Phoebus (Napoli), WELL (Milano).

Le organizzazioni succitate operano da anni nei seguenti settori: formazione di 1° livello e post-diploma, formazione manageriale e imprenditoriale, consulenza agli EE. LL., gestione servizi e progetti di sviluppo territoriale, ricerca,

fornitura di servizi educativi, di animazione, psicologici, assistenziali, ricreativi e turistici.

Per saperne di più è possibile consultare i siti:
**www.egeonet.com - www.psicopolis.com**

G. Contessa, M. V. Sardella, M. Sberna

# PER DIRIGERE LA SCUOLA

## Manuale psicosociale di management scolastico

# INDICE

# PRESENTAZIONE

Questo libro ha avuto un'incubazione lunghissima: oltre 10 anni. Non si é trattato tanto di una fatica scientifica, quanto politica. Abbiamo iniziato a pensare ai dirigenti scolastici come managers proprio agli inizi degli "anni di piombo", quando l'autorità era ancora sottoposta al processo dei rivoluzionari di primavera.

Nel 1973, l'anno dei nostri primi studi sul tema, non si erano ancora spenti gli echi di Mitscherlich, di Spock, dei neo-esegeti delle ricerche francofortesi sulla "personalità autoritaria". Anzi, erano tempi in cui la contestazione si spostava dall'autorità scolastica a quella produttiva e statale. Ecco un'ulteriore prova dell'inesistenza di una funzione predittiva od orientativa della scienza. Negli anni Settanta dominava il paradigma dell'antiautoritarismo e della cooperazione fraterna, ed i dirigenti erano i nemici naturali di questo paradigma. La psicosociologia di allora cercava di predire la trasformazione del ruolo del dirigente scolastico, da burocrate a manager, rincorrendo una analogia fra servizio pubblico ed impresa privata. Ma si trattava di un paradigma perdente, nell'epoca in cui la

cultura stava rincorrendo analogie contrarie: non i servizi pubblici modellati sull’impresa, ma viceversa.
Ci sono voluti 15 anni di trasformazioni sociali e di lavoro “subacqueo”, perché un piccolo gruppo di psicosociologi potesse produrre un lavoro teorico e sperimentale che ora confluisce in questo libro.
Un libro il cui primo assunto é che non esiste un’organizzazione che non abbia dirigenti. Tale assunto non é una constatazione di immaturità. I dirigenti non sono necessari perché gli uomini sono immaturi, come molti oggi sembrano pensare, talché in un’organizzazione fatta di uomini adulti e maturi non servirebbe l’autorità e la dirigenza. Al contrario, si tratta di un processo di maturazione quando gli uomini si associano in vista di un fine, si danno delle regole e si affidano ad un’autorità che li aiuti a perseguire i fini e rispettare le regole. Concepire un’organizzazione senza autorità, equivale a percepirla senza identità, senza scopi né autonomia. Una organizzazione infatti (da K. Lewin in poi dovrebbe essere noto) non è la semplice somma degli individui che la compongono: essa ha una sua propria personalità, un suo inconscio, dei suoi bisogni specifici, la cui rappresentanza non può che essere affidata ad un membro specifico dell’organizzazione, che chiamiamo

"dirigente".
Ogni sistema complesso é formato da parti, ciascuna delle quali ha dei compiti da svolgere. Nei casi migliori, ogni parte cerca di tenere presente l'esistenza del sistema, come unità. Ma vi sono esigenze e funzioni del sistema in quanto unità, che non possono essere accollate se non ad una persona specifica che se ne occupi. Il ruolo del dirigente in una organizzazione non é dunque una malattia da guarire, ma una parte dell'identità dell'organizzazione, un'espressione fisiologica. Parlare di organizzazione è anche parlare di dirigenza.
Assai diversa è la questione del "modus operandi" dell'autorità: questo sì problema cruciale e ancora aperto. Come debba essere scelto un dirigente, quali funzioni debba svolgere, con quali competenze, con quali stili debba operare, con quanto potere discrezionale, a quali controlli debba essere sottoposto. Questi sono i veri problemi della dirigenza in un'organizzazione.
Il secondo assunto di questo libro è che il dirigente non può che essere un professionista. Non un libero professionista, perché è inserito in un'organizzazione, ma un professionista in quanto responsabile dei risultati e detentore di poteri discrezionali.
Sarebbe meglio dire che "può" essere, se lo vuole, un professionista, in quanto la

legislazione italiana gli offre ampie possibilità di optare per un mero ruolo burocratico. Il burocrate non ha discrezionalità ed è responsabile solo del rispetto di norme e procedure. Può sembrare ironia, che il modello tayloristico (parcellizzazione, principio gerarchico, rigidità mansionaria) giustamente contestato nel settore produttivo, sia oggi rimasto attivo quasi solo nei servizi pubblici. Coloro che criticavano l'impresa ed appoggiavano lo Stato, anche a causa della spersonalizzazione e burocratizzazione della prima, oggi ritrovano questi guasti proprio nei servizi pubblici. Almeno a livello legislativo. La legislazione scolastica, infatti, come quella di tutti gli altri servizi pubblici, continua a consentire ai propri dirigenti di essere solo burocrati. E allora si tratta di fare un'opzione politica, come fa questo libro. Interpretare la legislazione restrittivamente, appiattendo il ruolo dirigente su quello del burocrate senza responsabilità né discrezionalità; oppure darne un'interpretazione allargata, trasformando il dirigente in manager (cioè gestore) dell'istruzione.

Opzione possibile perché la legislazione italiana offre varchi per entrambe le alternative. Tutte le riforme che hanno aumentato la complessità del servizio scuola hanno indicato nei fatti un orientamento più

manageriale che burocratico del dirigente, aumentandone sia la discrezionalità sia la responsabilità. Prima degli Anni Sessanta il modello scolastico era fondato sulla certezza e sull'uniformità, quindi vedeva nei dirigenti solo degli esecutori del Governo. A partire dalla Scuola Media Unica, il modello si è andato orientando all'apertura (nuovi ceti come utenti e partecipazione di nuovi soggetti alla gestione), al cambiamento (innovazioni, sperimentazione, portatori di handicap), alla differenziazione (per ambiti geografici e per esigenze dell'insegnamento individualizzato). Questo processo ha condotto i dirigenti all'esercizio della discrezionalità e all'assunzione di responsabilità, cioè alla professionalità.
I dirigenti stessi sono consapevoli e soddisfatti del tasso di discrezionalità di cui godono (vedi i dati emersi nella ricerca fra i dirigenti lombardi, presentata nell'ultimo capitolo del libro), ma siamo ancora a metà del guado per l'assunzione di responsabilità. Non tutti coloro che sono allettati dall'autonomia accettano il corollario di questa che è la piena responsabilità.
Il terzo assunto del libro è che quello del dirigente sia un ruolo specifico, non una semplice funzione temporanea, né un atto di volontariato sacrificale, né la pura proiezione al quadrato del ruolo docente. L'assunzione

di un ruolo di manager scolastico richiede capacità personali, teoriche e tecniche assai specifiche. Tali competenze rendono il manager scolastico più vicino al manager di un'impresa che all'insegnante. Purtroppo il sistema di reclutamento, formazione, retribuzione e carriera è ancorato ad un'immagine burocratica del dirigente Anche da queste contraddizioni deriva l'attuale impasse della scuola italiana, come di tutto il comparto dei pubblici servizi. I Ministri che auspicano "più mercato" (dentro lo Stato o al posto di questo) dovrebbero accettare che esiste anche un mercato dei dirigenti, nel quale costoro vengono trattati e retribuiti come tali, se si vuole che dirigano.

Questo libro non richiede molti ringraziamenti, dal momento che finora ben pochi enti pubblici hanno mostrato una vera sensibilità verso il management scolastico. L'Assessorato P.I. della Provincia di Bolzano va ricordato come uno dei primi che si occupò dei dirigenti delle proprie Scuole Materne, affidando al sottoscritto ed a Luciano Corradini un intervento di consulenza-formazione nel 1979. Nel 19980 il Provveditorato di Mantova commissionò all'ARIPS un corso per tutti i dirigenti della Provincia, della durata complessiva di 7 giorni. Dal 1982 al 1985 l'IRRSAE-Lombardia ha affidato numerosi corsi per dirigenti

all’ARIPS: corso annuale di formazione psicosociale ((1982 e 1983), corso specialistico per la conduzione di gruppi (1984), corso specialistico sull’evaluation dell’organizzazione scolastica (1985). Per queste esperienze, che mi sembrano fra le più significative nel panorama nazionale, va un grazie particolare a Silvano Federici, responsabile del Servizio Aggiornamento, ed a Luciano Corradini, Presidente.
Il terzo ente da ringraziare è lo IAL-CISL regionale lombardo che per 4 anni (1982 – 1985) ci ha affidato la formazione di tutti i suoi dirigenti della formazione professionale, consentendoci di riprendere un lavoro iniziato nel 1973 per l’Assessorato Istruzione della Regione Lombardia, con tutti i dirigenti della Formazione Professionale lombardi, e interrotto (malgrado il suo successo presso gli utenti) per imperscrutabili motivi politici.

*Guido Contessa*, settembre 1985

## Primo Capitolo
## PSICOSOCIOLOGIA DELL'ORGANIZZAZIONE E DEL RUOLO DIRIGENTE
*Guido Contessa*

Non é possibile occuparsi dei dirigenti senza comprendere bene cosa sono e come funzionano le organizzazioni che essi dirigono. Dalla natura e dal modello di funzionamento dell'organizzazione deriva la sostanza dei ruoli in essa operanti. Questa rassicurante affermazione poteva considerarsi esaustiva prima degli Anni Sessanta, quando era facile definire l'organizzazione scolastica decentrata come una replica del Ministero P.I., il quale a sua volta poteva considerarsi una copia specializzata della Cultura Nazionale.
Con la Scuola dell'Obbligo sono andati in crisi i concetti di organizzazione scolastica e dei ruoli in essa operanti. Sono stati messi in discussione i fini ed i confini della scuola, i suoi processi interni di istruzione e di educazione, i suoi meccanismi di selezione in entrata e in uscita. Ogni centro scolastico decentrato ha dovuto intraprendere una sua strada, restando collegato al Centro solo per

vie formali. D'altronde anche il Centro (Provveditorato o Ministero) si é trovato spiazzato dalla esplosione dei linguaggi e dei valori sociali.
In questi venti anni la scuola si é dunque decentrata, pluralizzata ed umanizzata. Al tradizionale paradigma accentramento–monolitismo culturale–formalismo si é gradatamente sostituito il paradigma decentramento–pluralismo–informalità. Una crisi epocale di certezze, ma anche una storica occasione di libertà.
Oggi, il ruolo dirigente non è più semplice risultante delle prescrizioni statali, ma è il punto di intersezione di almeno cinque vettori non di rado in contrasto fra loro fino a livelli inconciliabili.
Il primo vettore è quello della Cultura Nazionale. È sotto gli occhi di tutti il cambiamento culturale avvenuto in Italia, in meno di quindici anni. Dalla lotta anti-istituzionale alla difesa delle istituzioni; dalla demonizzazione alla rivalutazione dei meriti; dall'assistenzialismo all'efficienza; dalla semi-anarchia alla governabilità. Né si può dire che questo mutamento abbia riguardato solo le frange più estreme della società italiana.
I dirigenti di ogni livello e settore (con qualche eccezione solo nel mondo produttivo) si trovarono quasi subito a colludere nei fatti

coi gruppi più critici del sistema. Oggi sembra chiaro l'orientamento generale verso maggiore efficienza, responsabilità, meritocrazia anche nei servizi pubblici e sociali.

Il secondo vettore è quello legislativo. La vecchia legislazione centralista, formalista, burocratica non è scomparsa. Essa tuttavia é stata affiancata da una serie di norme nuove sostanzialmente incompatibili col vecchio corpus. La scuola dell'obbligo ha immesso all'istruzione ceti prima esclusi, verso i quali certi vecchi formalismi si sono mostrati inapplicabili.

Gli organi collegiali hanno dato voce autonoma al corpo docente ed alla comunità, in palese contraddizione col vecchio centralismo. La legislazione "aperturista" (portatori di handicap, educazione alla salute, tempo prolungato, ecc.) ha messo in difficoltà molto del precedente burocratismo.

Il terzo vettore riguarda la realtà "informale" di ogni singola scuola decentrata. I consigli di classe e i collegi, la proletarizzazione del corpo docente, l'accentuato diritto alla libertà di insegnamento, le complesse norme sindacali e burocratiche relative ai concorsi ed alle assegnazioni di sede hanno contribuito a fare di ogni Circolo o Istituto o Centro una organizzazione particolare e molto diversa da tutte le altre.

Il quarto vettore è la comunità locale, rappresentata specialmente dalla cultura dei genitori che partecipano alla vita della scuola. Non si tratta solo di questione legata ai rappresentanti negli Organi Collegiali. Bensì della nuova mentalità, che vede il singolo centro scolastico non più come un'appendice periferica del Ministero, ma come un'istituzione della comunità locale. Dai fini generali alle attività para-scolastiche, dai programmi ai comportamenti in classe: tutta la scuola é, più o meno esplicitamente influenzata dalla comunità. L'ultimo vettore riguarda la personalità e le competenze dello stesso dirigente. Il vecchio tipo di funzionario – burocrate, con alto senso dello Stato e delle procedure, non serve più a gestire la complessità della nuova scuola italiana. Gli spazi di discrezionalità sono aumentati, sia su esplicita indicazione di legge sia nei fatti. Ed è in questa area di discrezionalità che si attiva la personalità, la competenza, lo stile del dirigente. Il dirigente, che si trova ad essere punto di interesse di questi vettori, non ha altra scelta che quella di ricercare da sé, con una riflessione permanente, l'equilibrio ottimale. Numerose possono essere le fonti di questa ricerca: il nostro libro presenta quelle che si definiscono come "psicosociali".

## 1.1- I MAGGIORI CONTRIBUTI DELLA PSICOSOCIOLOGIA.

La psicosociologia (o psicologia dei gruppi e delle organizzazioni) si considera nata intorno agli Anni Trenta.
In quegli anni (1928 – 1935) un’equipe guidata da E. Mayo, condusse una famosa ricerca empirica.
In realtà questa datazione é impropria perché trascura enormi contributi precedenti come quelli offerti, per esempio, da M. Weber o da S. Freud o anche dal nostro A. Gemelli. Ma limitandoci al lavora di Mayo: il suo gruppo dimostrò l’esistenza dei bisogni psicologici espressi in modelli informali di comportamento dagli uomini al lavoro, e la forte influenza di questi bisogni sulla produttività.
Fino ad allora il paradigma dominante era quello dell’homo oeconomicus di ispirazione liberale e della “direzione scientifica” teorizzata da J. Taylor.
Mayo scoprì l’esistenza di un “uomo sociale” anche sul lavoro, indicando le “relazioni umane” come uno dei maggiori nodi delle organizzazioni. Si diffuse la filosofia di un’impresa come luogo non solo di soddisfazione dei bisogni economici, ma anche come spazio per gratificanti relazioni interpersonali.

E proprio l'attenzione a queste relazioni fu indicata ai dirigenti, come una delle tecniche direzionali. Si diffusero così cene sociali e gite, premi ed incentivi extra-monetari, climi camerateschi.
Negli Anni Cinquanta si affacciò negli U.S.A. una nuova psicologia, definita come "umanistica". Il suo principale ispiratore, A. H. Maslow, sostenne che i bisogni dell'uomo si presentano alla consapevolezza secondo una sequenza gerarchica. Il bisogno superiore diventa consapevole quando quello del gradino precedente è in parte soddisfatto. La scala indica al primo livello i bisogni fisiologici, seguiti dal bisogno di sicurezza, dai bisogni di relazione; al quarto gradino troviamo i bisogni di auto-stima; ed infine il bisogno di auto-realizzazione. Dopo Maslow si pone sempre più spesso l'esigenza di organizzazioni che sappiano consentire ai propri membri una almeno parziale soddisfazione dei loro bisogni di auto-realizzazione.
Nel periodo 1960 – 1975 sono giunte alla ribalta molte ed ancora attuali teorie sull'organizzazione. Dato lo scarso spazio disponibile citiamo qui D. Mc. Gregor, R. Likert, C. Argyris, dai contributi dei quali possiamo riassumere:
1) ogni organizzazione formale deve cercare di equilibrare le esigenze di

efficienza con quelle di soddisfazione degli operatori;
2) la direzione deve tener conto della complessità delle motivazioni degli operatori; incoraggiarli ad assumersi responsabilità e partecipare alle decisioni ; scoprire i bisogni superiori che esistono negli operatori, anche se repressi ;
3) il comportamento umano è raramente una risposta diretta alla realtà obiettiva, ma è piuttosto una risposta alla percezione individuale di quella realtà.
Secondo E. Schein i dirigenti devono essere preparati ad "accettare una varietà di rapporti interpersonali, di modelli di autorità e di contratti psicologici". Per questo autore ogni organizzazione è collegata ad un ambiente da "un processo di importazione, conversione ed esportazione" per cui la sua salute é data dalla capacità di "sopravvivere, adattarsi e crescere".'
W. Bennis identifica la salute dell'organizzazione nello "spirito di ricerca" e nell'atteggiamento scientifico: in sostanza, nella permanente consapevolezza dei bisogni dell'organizzazione e degli operatori.
La matrice geografica e culturale di questi e di altri numerosi approcci psicosociali interessati, è quella statunitense, il che spiega il loro limite principale.
La cultura U.S.A., fortemente integrata ed

ottimista (almeno fino allo shock del Vietnam) , ha il limite di collocare il conflitto in una funzione solo patologica e perturbante. Quasi tutti questi autori partono dal presupposto che i conflitti tra individuo ed organizzazione siano incidenti dovuti ad immaturità, ingenuità, incapacità; e che siano componibili migliorando l'organizzazione e preparando meglio il management.
In Europa, l'influenza marxiana, Freudiana ed esistenzialista hanno portato la psicologia a considerare il conflitto come fisiologico ed ineliminabile.
La psicologia europea dunque pone alla sua base una visione della conflittualità intesa come dialettica, diversità o confronto radicali. La scuola francese annovera parecchi autori significativi come E. Enriquez, M. Pagés, G. Lapassade. Quest'ultimo tenta una sintesi fra l'esistenzialismo sartriano e la psicologia dei gruppi; il secondo si ispira all'umanesimo di C. Rogers; mentre il primo concilia la Teoria dei Sistemi col modello freudiano della conflittualità istintuale. Enriquez afferma che tutti i sistemi organizzati tendono alla conservazione ed alla stabilità; ma questa tendenza, se è totale, porta alla degradazione (secondo la legge dell'entropia). Le organizzazioni per sopravvivere devono riprodursi, cioè cambiare in continuazione. La base di questo cambiamento é il "conflitto

strutturale permanente”.
Il conflitto dunque è da considerare cruciale per la vita dell’organizzazione, non per la sua malattia. Le conclusioni cui arriva Enriquez sono molto interessanti per il ruolo dirigente: “…non si può avere cambiamento che nei sistemi organizzati che lottano per la loro stabilità. Il cambiamento continuo abolirebbe tutte le strutture e non sarebbe creatore.”
Il contributo principale della scuola inglese per lo studio dell’organizzazione è quello offerto dalla socioanalisi. Essa è una psicanalisi applicata alle organizzazioni ed il suo più noto esponente è E. Jacques.
Secondo questo autore, ispirato alle teorie di M. Klein, le organizzazioni funzionano per gli individui “come meccanismi di difesa contro l’ansia persecutoria e depressiva”. Semplificando, possiamo dire che l’ansia persecutoria deriva dalla percezione dell’individuo di essere in presenza di oggetti cattivi; mentre l’ansia depressiva deriva dalla percezione di una mancanza o di una perdita di oggetti buoni. Le paure primarie di ogni uomo, di essere attaccato o abbandonato, vengono distribuite all’interno dell’organizzazione, nel modo più economico per il soggetto stesso. Ogni organizzazione è un insieme di ruoli formali e ruoli psicologici. Ogni ruolo é composto di due parti: una prescrittiva ed una discrezionale. La parte

prescrittiva è meno ansiogena perché consente all'individuo le sue difese, attuate mediante una prevedibile distribuzione fra oggetti buoni ed oggetti cattivi. La parte discrezionale è più ansiogena perché costringe i soggetti a decidere di volta in volta e ad esporsi così a vissuti persecutori e depressivi. Questa ansietà è tanto maggiore quanto maggiore é la distanza fra decisione e verifica. Quest'ultima osservazione di Jacques, consente di affermare che ogni lavoro sociale è molto ansiogeno, perché i risultati sono verificabili solo su tempi medi o lunghi. Ma ancora più ansiogeno é il lavoro dirigente, che assomma alla distanza temporale fra decisione e verifica anche una distanza spaziale con l'utenza. Il dirigente lavora infatti per "via indiretta", poiché le sue decisioni sono mediate dagli operatori.

## 1.2- IL RUOLO DIRIGENTE IN SENSO PSICOSOCIALE.

In senso psicosociale, ogni ruolo può essere definito come un insieme di aspettative. Il dirigente scolastico, oggi, ha almeno cinque fonti di aspettative, fra le quali trovare un equilibrio: se stesso, il centro scolastico in cui opera, la comunità, l'istituzione scolastica, la cultura nazionale corrente. Il ruolo inoltre è formato di una parte prescritta

e di una discrezionale: l'ampiezza delle due aree ed i contenuti di quella discrezionale, sono un'altra materia di scelta del dirigente. Infine il ruolo è fatto sia di funzioni formali, mansioni, compiti, sia di funzioni psicologiche o simboliche. Non vi è dubbio che il dirigente debba agire il suo ruolo dando la giusta importanza alla parte prescritta ed alla funzione formale, cioè alle componenti giuridiche, burocratiche ed amministrative.
Tuttavia l'analisi psicosociale si focalizza soprattutto sugli aspetti discrezionali e simbolici del ruolo dirigente. L'opzione del dirigente come "manager" in senso psicosociale, si fonda su un'analisi dell'attuale cultura nazionale, dei problemi dell'organizzazione scolastica e della comunità territoriale, e delle motivazioni dei dirigenti, emersi da ricerche empiriche.
La descrizione del ruolo che ne esce é certo discutibile, ma ci sembra una base stimolante per il dibattito.
La scuola italiana si sta sempre più connotando come un sistema organizzato ed esperto. Essa è un'organizzazione complessa, formata da sotto-sistemi, che riceve una serie di stimoli esterni, li elabora e li rimanda all'esterno. Dall'esterno entrano finalità, norme, risorse materiali ed umane. Ciò che esce all'esterno é il plusvalore di apprendimento rappresentato dal "bambino

arricchito”. Sembrano tramontate le idee della scuola-parcheggio, della scuola di élite, della scuola-assistenza. La scuola deve essere un’organizzazione che produce apprendimento. Il ruolo dirigente è quello del garante dell’efficienza del processo che avviene fra input ed output.
Gli Organi Collegiali sono la traduzione formale di una nuova cultura della scuola, che chiede un suo adattamento alla società. Attraverso di essi non si è solo inteso laicizzare la gestione burocratica, bensì fare entrare nella scuola valori, bisogni, domande della comunità esterna in continuo mutamento. Il dirigente è il responsabile dell’adattamento della scuola all’ambiente.
In quanto sistema aperto alla ricerca di un continuo adattamento alla comunità, la scuola si trova a dover individuare il punto di equilibrio nel processo di integrazione e differenziazione. Una eccessiva integrazione impedisce la flessibilità, l’adattamento, l’interazione con ambienti diversificati; un’eccessiva differenziazione ostacola l’unità, l’identità, la stabilità. Dal punto di vista psicologico un’eccessiva integrazione conduce a situazioni di “nevrosi organizzativa” (difensivismo, ritualismo, impotenza, senescenza); mentre un’eccessiva differenziazione porta a sintomi di ordine “psicotico” (perdita d’identità, depressione,

delirio). Il dirigente ha un grande ruolo in questa dinamica: essere l'equilibratore del processo integrazione-differenziazione.
Con gli Organi Collegiali, la scuola ha subito un processo di pluralizzazione. Da una concezione monocratica ed individualista (un dirigente, un docente, un allievo) ad una logica policratica e collegiale (diversi organismi decisionali, équipes, lavoro di gruppo in classe). Questo processo ha reso organico e fisiologico il conflitto, inteso come confronto permanente fra diversità. Il dirigente può intendersi qui come coordinatore della pluralità e regolatore del conflitto.
Un grosso nodo, è quello della forza lavoro della scuola. Il problema della professionalizzazione dei docenti, che sono la principale risorsa dell'organizzazione scolastica è cruciale. Nessun ricercatore oggi accetta l'idea dell'insegnamento come arte o come missione. A parte la discutibilità teorica di queste vecchie ipotesi, è la scolarizzazione di massa che ne impedisce l'accoglimento: dove si troverebbe un milione di artisti o di missionari?
L'insegnamento è una professione, nel senso che richiede conoscenze scientifiche, spazi di discrezionalità e di responsabilità. Tutto ciò non può essere riservato alla preparazione accademica, né oggi né mai. In tutte le

professioni sono determinanti la formazione "on the job" e l'aggiornamento costante. La risorsa umana del lavoro deve essere arricchita e stimolata in continuazione, perché possa espandersi e svilupparsi. Il dirigente ha l'importante ruolo di stimolatore e verificatore della professionalità docente. Un ruolo da gestire in modo non burocratico, fiscale o punitivo, ma animativo e mobilitante.
La determinazione degli obiettivi scolastici è diventata una sfida complessa a causa della pluralità degli attori e dei valori, cui la scuola ha aperto le porte.
La complessità di questa sfida rende difficile ogni azione di verifica dei risultati, che vada oltre la mera selezione degli allievi. D'altro canto la definizione degli obiettivi e la verifica dei risultati, è l'unico serio sistema di controllo del processo educativo e l'unica garanzia della utilità del servizio scolastico. Non è compito del solo dirigente risolvere questo nodo, ma certo fa parte del suo ruolo provocare e rendere possibile la programmazione e la verifica.
Uno dei peggiori risultati della crisi degli anni Sessanta é stata la abdicazione e confusione dei ruoli. Molti dirigenti hanno smesso di dirigere, e molti insegnanti di insegnare; alcuni genitori hanno abdicato alle loro responsabilità familiari, altri hanno preteso di sostituirsi ai docenti. Un'organizzazione è

anche un insieme di ruoli definiti ed interagenti; ciascuno dei quali con precisi confini, con responsabilità proprie ma comunicante con gli altri. I dirigenti devono riappropriarsi del ruolo dirigente, ma anche vigilare affinché tutti gli attori della scuola si facciano carico fino in fondo dei propri ruoli.
Da quasi vent'anni la scuola é come una pentola in ebollizione. La legislazione frenetica unita alle mode di consumo pedagogico, hanno fatto sì che la scuola vivesse in un clima di trasformazione permanente (attraversata da crisi, confusione, conflitti) ma in una sostanza di fondo conservatrice. Ogni anno i Collegi sembrano riaffrontare gli stessi problemi; le innovazioni durano stagioni effimere; le acquisizioni non vengono trasferite da scuola a scuola, né diventano patrimonio storico. Come dice Enriquez, nessun cambiamento può essere permanente; esso può essere ciclico o scalare o intermittente. Per essere reale, il mutamento non può che essere interrotto da momenti di stasi e di consolidamento. Il dirigente non può non farsi carico di questo bisogno di "storicizzazione", assumendosi un ruolo di consolidatore.
Capita spesso di trovare nella scuola docenti assenteisti, disaffezionati al lavoro, burocratizzati, sofferenti di malattie psicosomatiche. Questi comportamenti sono

anche dovuti alla perdita di identificazione con l'istituzione scolastica, dell'appartenenza alla scuola come corpo unitario e interconnesso alla società. Occorre facilitare il recupero di motivazione al lavoro docente, di riaggregazione e di identificazione. Ruolo del dirigente è quello di stimolatore del sentimento di appartenenza e di unità. Nei periodi di depressione, come quello attuale, esiste il rischio che l'organizzazione si routinizzi, ripiegando sul quotidiano e sulla ripetizione burocratica di gesti rituali. La scuola può invece crescere come sistema se trova le risorse per progettare consapevolmente la propria vita ed il proprio sviluppo. Il che significa uscire dai diffusi sentimenti di impotenza, senza cadere nei già sperimenta ti deliri di onnipotenza. Ruolo del dirigente è quello di stimolare un clima progettuale realistico.
L'identikit del ruolo dirigente qui presentato è certo impegnativo, ma non deve spaventare. Non sono pochi i dirigenti che stanno da tempo orientando il loro ruolo in questa direzione, impegnandosi non solo per il bene della scuola, dei giovani e della società, ma anche per ritrovare la dignità ed il piacere di una vera professione.

**BIBLIOGRAFIA**

E. Spaltro - G. Pollina,"Psicologia dinamica organizzativa", Etas-MI, 1975

D. Silverman, "Sociologia delle organizzazioni", Isedi – MI, - 1974

G. Lapassade, "L'analisi istituzionale", Isedi—MI—1974

F. Fornari, "Simbolo e codice", Feltrinelli – MI, - 1976

C. Scurati - E. Damiano, "La funzione dirigente nella scuola", La Scuola – BS-1978

## Secondo Capitolo
## IL DIRIGENTE COME COORDINATORE DI GRUPPI
*Margherita Sberna*

La Scuola Media Unica fu istituita nel 1962 e subito si comincia ad introdurvi il concetto di compartecipazione, di lavoro collegiale, di ruolo attivo delle differenti variabili interessate nel processo educativo. Il lavoro di gruppo comincia a diventare se non un abituale metodo di lavoro, almeno un obiettivo cui tendere sia all'interno della classe, sia negli incontri coi colleghi. L'entrata in vigore, quasi 10 anni dopo, dei Decreti Delegati estende tale concezione a tutto il mondo scolastico senza più distinzione di ordine o grado. Il processo di democratizzazione della scuola, almeno nella sua parte legislativa, si può dire ben definito.
In quest'ottica si modifica sostanzialmente anche l'immagine e la funzione del dirigente scolastico. Le situazioni a carattere "collegiale" che egli deve gestire si moltiplicano: dal Collegio dei Docenti, ai Consigli di Classe, agli incontri assembleari con i genitori e con le altre "entità" presenti sul territorio nel quale l'Istituto scolastico è

inserito.
Anche in questo caso, come quasi sempre nel campo vasto e multiforme del sociale, la norma precede di gran lunga la realtà dei fatti. In altre parole, la legge risponde a un'esigenza ideale, sentita forse da tutti ma espressa apertamente da pochi e trova comunque la maggior parte degli operatori interessati impreparati ed incapaci ad attuarla. Non si tratta solo di resistenze o di opposizioni al cambiamento in sé. Molto più semplicemente manca un'adeguata preparazione dal punto di vista professionale tale da fornire le competenze necessarie a quanto viene richiesto. Anche attualmente sono molti i dirigenti che si trovano in difficoltà di fronte ad una collettività da gestire e ciò ha spesso influenze negative su tutta l'attività scolastica nel suo complesso.
D'altra parte anche in questo caso va sottolineato come permanga un'ambiguità di fondo nel legislatore che non prevede un supporto formativo a sostegno delle innovazioni che introduce, quasi bastassero al dirigente, come si riteneva in passato, la sua esperienza e le sue doti personali. Ma l'esperienza è tipica di chi ha già alle spalle anni di lavoro e le doti personali più adatte alla situazione possono non essere nel "bagaglio" dell'aspirante dirigente. Del resto in nessun esame di concorso per dirigenti

fino ad oggi è prevista una valutazione delle attitudini personali che rendono un individuo più adatto di un altro a questa carriera. Così molti commettono errori, a volte anche grossolani, che portano qualche volta a situazioni di tale difficoltà da rendere quasi "ingovernabile" la scuola. Anche nei casi meno drammatici, l'incompetenza in questo settore può avere serie ripercussioni sulla motivazione e sulla partecipazione dei docenti al lavoro collegiale. Per esempio, attualmente si sta verificando un fenomeno di rifiuto delle "20 ore" mensili destinate appunto agli incontri fra docenti nelle scuole dell'obbligo. D'altra parte molti insegnanti hanno potuto accumulare in questi anni esperienze frustranti: riunioni con una lunghissima serie di punti all'ordine del giorno dove si consuma il tempo a parlare del verbalizzatore; oppure incontri in cui c'è chi parla per delle mezz'ore impedendo agli altri di esprimersi; o ancora situazioni caotiche nelle quali si salta da un argomento ad un altro lasciando ogni discorso sospeso, non seguendo nessun ordine logico, e quindi non raggiungendo nessun risultato. Di solito tale cattivo funzionamento della collettività è da attribuire in gran parte al dirigente scolastico. A lui infatti spetta sia dal punto di vista formale e legislativo, sia a causa della sua posizione nella comunità scolastica, il

compito di convocare e coordinare il lavoro in situazioni sia di piccolo, sia di grande gruppo.

## 2.1- IL LAVORO IN SITUAZIONE COLLETTIVA.

### 2.1.1- L'ORGANIZZAZIONE.

La formazione del Dirigente al coordinamento di un gruppo nei suoi differenti momenti di vita é certamente una soluzione radicale e che garantisce i migliori risultati. Nell'impossibilità però che ciò possa avvenire per molto tempo ancora, il dirigente potrebbe occuparsi almeno degli aspetti esterni e strutturali delle attività di gruppo. Infatti perché più persone possano lavorare in modo efficiente ed efficace occorre occuparsi di loro sia prima, sia durante l'incontro di lavoro. Un coordinatore di gruppo che tralasci di tener presenti questi aspetti organizzativi diminuisce di molto il livello qualitativo dei risultati. D'altra parte, il livello organizzativo è quello di più facile apprendimento. La prima variabile importante in questo ambito è costituita dalla convocazione dell'incontro, che deve contenere alcuni elementi essenziali. Innanzi tutto il giorno, l'ora e la durata dell'incontro, per fare in modo che il tempo disponibile sia usato correttamente e senza inutili sprechi. Si deve evitare quindi

che esso sia considerato un'entità elastica, che è possibile modificare come e quando si vuole, tenendo presente che è uno degli elementi più rigidi e "fissi". Questo è ancora più necessario nella scuola dove programmando frequentemente più riunioni in una stessa giornata, docenti e dirigente sono tenuti a seguire rigidamente una tabella di marcia precostituita. Il dirigente dovrebbe sempre cercare di proporzionare la durata degli incontri al tipo e alla quantità di attività da svolgere e alla stanchezza che prevede si accumulerà inevitabilmente nel corso del lavoro. In particolare dovrà fare attenzione perché non diminuisca l'interesse dei docenti, ma anche prevedere tempi adeguati a prendere decisioni in modo agevole, per evitare che il tempo disponibile scada senza aver concluso il lavoro. Un secondo elemento essenziale, da inserire nella convocazione, è l'ordine del giorno (o.d.g.): esso dovrebbe essere divulgato con largo anticipo rispetto alla data dell'incontro per consentire ai partecipanti di riflettere sull'argomento ed eventualmente di prepararsi. Quando non si segue questa procedura, e soprattutto se gli argomenti da trattare sono particolarmente "delicati" ed importanti per la scuola, può succedere che si tenda ad interpretare il ritardo come una mossa voluta appositamente per impedire qualsiasi possibilità di

riflessione.
Se inoltre si teme che l'o.d.g. dia informazioni ancora insufficienti, è preferibile accompagnarlo con un promemoria contenente tutte le notizie sull'argomento.
In tal modo ciascuno arriva alla riunione ampiamente aggiornato e non è necessario perdere tempo in riassunti ed in ripetizioni. Presentare più punti di vista rispetto ad un problema non significa voler influenzare la decisione, ma piuttosto offrire un quadro globale che presenti la situazione nel suo complesso. Addirittura può essere utile e strategicamente efficace anche prospettare varie soluzioni al problema in esame. In questo modo ciascuno ha il tempo di riflettere sulle differenti possibilità presentate e può elaborarne di nuove e personali da presentare ai colleghi in sede di riunione. Questa procedura non solo renderà tecnicamente più facile prendere decisioni sia in piccolo, sia in grande gruppo, ma otterrà come effetto collaterale, ma non secondario, di aumentare il livello di partecipazione e di corresponsabilità da parte dei partecipanti stessi, e di migliorare la soddisfazione sia a livello personale che collettivo. Infatti abbrevia sensibilmente i tempi di lavoro, soprattutto a livello di macro-gruppo; aumenta la possibilità di intervento attivo da parte di chi é più timido e riservato; aumenta

la possibilità di adesione alle iniziative che si vanno proponendo perché esse sono sottoposte all'analisi critica e al contributo di tutti. Inoltre in questo modo il dirigente offre ai docenti un modello di comportamento utilizzabile sia fra colleghi, sia nella classe, con gli allievi. Infine diventa più difficile fare interventi "fuori tema" o che sviano il discorso.

Un terzo elemento importante perché la convocazione sia completa, riguarda il tipo di aggregazione: se cioè l'incontro sarà a livello di piccolo gruppo, ed in questo caso va specificato se si tratta di un Consiglio di classe, di un gruppo disciplinare o altro; o a livello assembleare per esempio di Collegio dei docenti. È anche questa un'utile indicazione per consentire ai partecipanti di inquadrare meglio la situazione generale e di comprendere più a fondo gli obiettivi dell'incontro. Uno degli scopi che il dirigente dovrebbe perseguire nella sua scuola potrebbe riguardare la diffusione dell'informazione e degli scambi a qualsiasi livello. Per questo sarebbe utile moltiplicare le occasioni di incontro fra i docenti "inventando" modalità diverse di aggregazione oltre a quelle che potremmo definire "canoniche" del Consiglio di classe e del Collegio. Nella convocazione va precisato anche il luogo dell'incontro: trattandosi di

riunioni all'interno dell'ambiente scolastico questa indicazione può sembrare inutile o ridondante, ma è certamente efficace quando si prevedono più tipi di aggregazione e i tempi di lavoro sono ristretti così da rendere necessaria una tabella di marcia precisa in tutti i suoi punti. Il luogo degli incontri dovrebbe essere privo di qualsiasi fonte di disturbo o di distrazioni per evitare dispersione nel lavoro.
Inoltre vi si dovrebbero trovare tutti gli strumenti necessari a svolgere senza difficoltà i differenti compiti assegnati.
Infine la convocazione dovrebbe indicare chiaramente a chi è affidato il compito del coordinamento dell'incontro. Infatti, solo il Collegio dei docenti ed i Consigli di classe hanno un coordinatore ufficiale, che è indicato nella figura del dirigente o dei coordinatori che lo sostituiscono e che in genere sono definiti all'inizio dell'anno scolastico e svolgono questo ruolo in assenza del Preside fino alla chiusura della scuola. Tutti gli altri tipi di gruppo mancano invece di una figura fissa di riferimento. Indicarla con precisione significa dare al gruppo più possibilità di svolgere le proprie attività con efficienza. Spesso i dirigenti si sottraggono a questo compito, lasciando alla libera iniziativa dei docenti di organizzare il gruppo al suo interno. Nonostante tale soluzione sia

apparentemente democratica e tenga conto della situazione propria a ciascun gruppo, essa non sempre si rivela funzionale perché lascia spazio ad un'ambiguità di fondo che permette a ciascuno dei presenti di evitare una reale assunzione di responsabilità rispetto al compito da svolgere. Fortunatamente in questi casi il gruppo crea prima o poi un suo leader, ma perché ciò si verifichi occorre del tempo ed é possibile che si sprechino energie e risorse inutilmente. Se invece il dirigente si assume la responsabilità di nominare un coordinatore – eventualmente anche cambiandolo ad ogni incontro – il lavoro scorre con maggiore scioltezza e con migliori risultati. A questa persona, o ad un'altra da lei nominata, dovrebbe in più spettare il compito della stesura del verbale della riunione, in modo che anche gli eventuali assenti, possano venire facilmente aggiornati su quanto è avvenuto e si è deciso.

### 2.1.2- ALCUNE CARATTERISTICHE DI UN GRUPPO

Per il suo ruolo e la sua posizione il dirigente si trova spesso ad avere il compito e la responsabilità della conduzione delle diverse riunioni di gruppo previste nell'istituto scolastico da lui diretto. Nella veste di

coordinatore degli incontri collettivi, il dirigente deve tener presenti una serie di compiti e di modalità operative che sono atte a favorire il raggiungimento di un soddisfacente livello di efficacia e di efficienza del gruppo. Per fare questo, egli dovrebbe conoscere minimamente una serie di variabili che gli possono fornire utili alternative nella scelta della strategia da utilizzare. In tal senso sono importanti le motivazioni che di solito stimolano l'individuo a stare insieme ad altri esseri umani. Esse sono:

- il desiderio di affiliazione, intesa come "essere parte di"
- la tensione all'esercizio del potere, come esigenza di controllo su persone ed oggetti per dominare le loro azioni e determinare il loro destino
- il desiderio di prestigio, come difesa e valorizzazione di sé
- l'altruismo, come esigenza di aiutare i propri simili o, in senso lato, il sentimento di simpatia nei loro confronti
- la curiosità, che é la continua ricerca dell'uomo per ampliare le sue conoscenze sia per il desiderio di trovare soluzioni efficaci ai propri problemi, sia per semplice esigenza speculativa
- la possibilità di soddisfare i propri bisogni

attraverso l’aiuto del gruppo.
Naturalmente tutte queste sono caratteristiche che è più facile individuare in quei gruppi che si formano autonomamente piuttosto che in quelli formati per necessità di lavoro o per esigenze esterne alla propria volontà.
Collegato all’aspetto della motivazione c’è anche quello dell’accettazione degli scopi del gruppo. Si é rilevato che i singoli assumono gli obiettivi del gruppo se sperano di soddisfarvi i loro bisogni. R. L. Kahn in una ricerca svolta in ambito aziendale ha individuato quattro fattori che determinano la soddisfazione dei dipendenti:
- il compenso economico del proprio lavoro;
- il grado di interesse e prestigio insiti nel tipo di lavoro svolto;
- le condizioni e l’organizzazione generale del lavoro;
- la competenza dei superiori gerarchici.

Di solito, più il dirigente si fa carico di soddisfare queste necessità, più il dipendente accetta e promuove gli scopi del suo gruppo di appartenenza. A parte il compenso economico, che nella scuola non é in rapporto con la qualità della prestazione, gli altri elementi possono caratterizzare anche il lavoro scolastico.
Un altro elemento molto importante é l’esigenza di un’ideologia di gruppo, nella

quale ogni singolo membro si possa riconoscere almeno in parte. Da qui derivano sia un sostegno che una convalida allo stesso sistema di aspirazioni e di valori del singolo, ma anche una serie di regole di comportamento alle quali uniformarsi.
Un ulteriore elemento che ha peso rilevante sulla vita di un gruppo é costituito dalla percezione del singolo di una forte spinta a modificare totalmente o in parte il proprio comportamento o le proprie idee. Tale pressione é proporzionale:

- alla dimensione del gruppo;
- alla sua composizione;
- all'unanimità del consenso;.
- alla discrepanza fra le opinioni del gruppo e quelle del singolo;
- alla forza di coercizione esercitata dal gruppo.

Su tutto questo influisce anche l'ambiente esterno con la sua cultura e le sue connotazioni.
Tutti questi elementi influiscono normalmente nella vita di un gruppo. Se poi esso é impegnato in alcune attività, la sua efficienza dipende anche da un'altra serie di "condizioni" fra loro connesse che vanno da quelle più esteriori, come la natura e la difficoltà del compito, a quelle più legate alla storia del gruppo stesso – come il rapporto fra i membri – e alle dinamiche che si

sviluppano fra loro. Nella situazione di grande gruppo tutte le variabili indicate, che sono per la verità tipiche di ogni genere di aggregazione umana, accentuano la loro importanza spesso diventando elementi frenanti il suo buon funzionamento e la sua produttività.

## 2.2- IL COORDINAMENTO DEI GRUPPI

Un libro non é certo lo strumento più esauriente per offrire un efficace apprendimento nel coordinamento di un gruppo. Ci sono però alcune “situazioni-tipo” che tendono a verificarsi con una certa frequenza e rispetto alle quali è possibile assumere dei comportamenti più efficaci relativamente semplici.

### 2.2.1- IL PICCOLO GRUPPO

Si parla di solito di piccolo gruppo quando il numero delle persone che lo compongono va da un minimo di 7/8 ad un massimo di 10/12.
I due elementi che qui più ci interessano fra quelli che comunque caratterizzano la vita di un piccolo gruppo riguardano le modalità di comunicazione fra i membri e quelle della presa di decisione.
Rispetto alla comunicazione, un primo aspetto da considerare é quello relativo alla quantità e alla qualità degli interventi. Può

accadere che la partecipazione alla discussione sia piuttosto scarsa e che siano piuttosto frequenti i silenzi. Di solito il dirigente reagisce sostituendosi agli altri per riempire i vuoti coi suoi interventi. Ma, se vuole stimolare i presenti ad esprimersi, il suo comportamento potrebbe essere diverso. Come coordinatore dovrebbe infatti:

- evitare di chiedere continuamente che qualcuno intervenga
- aspettare per qualche minuto in silenzio
- porre delle domande
- offrire visioni diverse del problema trattato
- utilizzare il sorriso come "accompagnamento" dei suoi interventi per creare un clima di disponibilità all'ascolto ed un senso di appartenenza al gruppo.

Può anche accadere che siano sempre le stesse persone a parlare e che parlino troppo a lungo. In questa situazione il dirigente cercherà di consentire che tutti abbiano modo di esprimersi:

- sottolineando l'opportunità di interventi brevi e sintetici
- chiedendo che chi intende appoggiare una posizione già espressa, eviti di ripetere tutto il discorso, ma dichiari il proprio assenso ricorrendo eventualmente a postille ed a integrazioni
- invitando ad esprimersi attraverso sintesi

schematiche che stimolino gli altri
- interrompendo gli interventi devianti dall'argomento e invitando a concludere rapidamente.

Un'altra situazione problematica si verifica quando alcuni dei presenti intervengono solo o spesso in risposta ad alcune particolari persone. Sono questi casi – in generale – di gregarismo o di conflittualità mascherata che possono essere superati per esempio:

- invitando chi parla a rivolgersi a tutti
- interrompendo l'interazione fra le due persone se si sta trasformando in battibecco
- richiedendo il parere degli altri sull'argomento in discussione
- seguendo strettamente l'ordine delle richieste di parola, così da evitare che si possa ribattere immediatamente ad un'osservazione e consentire un momento di riflessione
- chiedendo apertamente quale sia il reale motivo del dissidio.

C'è poi l'aspetto che riguarda la produttività del gruppo. Anche in questo caso si possono verificare differenti situazioni. C'è quella più fortunata in cui vengono fatte numerose proposte di intervento. È in realtà una occasione piuttosto rara, ma la cui gestione richiede al dirigente una buona capacità di

sintesi e di connessione fra elementi diversi. Si tratta, fin dove é possibile, di trovare il modo per integrare più che per rifiutare i differenti suggerimenti. Ciò consente un maggior coinvolgimento delle risorse del gruppo ed anche una maggiore assunzione di responsabilità in termini strettamente operativi.
Non significa però fare un "mosaico" in cui tessere diverse si trovano casualmente messe insieme, ma costruire un prodotto logico, ben circostanziato. Può accadere che le proposte emerse abbiano lati positivi e negativi: in questo caso il dirigente potrebbe illustrarli – ovviamente entrambi – usando l'accortezza di evidenziare il più possibile oggettivamente prima i vantaggi e successivamente i limiti.
C'è poi il caso meno fortunato di poche proposte. Il dirigente allora può percorrere vie diverse allo scopo di ampliare il ventaglio delle scelte:

- aggiornare l'incontro
- proporre personalmente più soluzioni fra le quali é possibile scegliere
- richiedere di evitare le critiche distruttive e invitare ad utilizzarle come stimolo per altre idee
- fare esempi utili ad analizzare da altri punti di vista il problema, stimolando l'inventiva dei presenti.

Se le proposte arrivano da sottogruppi fra loro contrapposti da una lunga abitudine, il lavoro del dirigente é particolarmente importante perché richiede la ricerca di mediazioni accettabili da entrambe le parti.
Infine, un momento particolarmente delicato nella vita di un gruppo é quello in cui si prendono le decisioni. È buona norma che il dirigente eviti di esternare il proprio parere, a meno che questo non sia strettamente necessario. La sua posizione dovrebbe essere estremamente equilibrata fra i diversi punti di vista espressi: se infatti egli dichiara apertamente il suo parere, per il prestigio di cui gode a causa della sua posizione, e per il fenomeno del conformismo di gruppo, può facilmente spingere i presenti ad imitarlo. Ma questo non impedirà a coloro che non sono convinti della decisione presa, di mettere in atto successivamente tutti i meccanismi di rifiuto e di rigetto che renderanno vano ed inutile il lavoro fatto.

### 2.2.2- IL GRANDE GRUPPO

"Il grande gruppo é definito semplicemente come quello in cui non sono più possibili relazioni faccia a faccia. È composto di individui e piccoli gruppi, che possano o no essere organizzati formalmente". (A. K. Rice '74).

In effetti al di sopra delle 10/12 persone si hanno seri problemi ad instaurare relazioni strette fra i membri di un gruppo, perché la dimensione di un grande gruppo non è la più adatta a consentire lo scambio di comunicazioni e la discussione. Quindi si potrebbe ricorrere alla divisione in piccoli sottogruppi essendo appunto il numero dei partecipanti di fondamentale importanza. Da tale fattore derivano una serie di conseguenze che influiscono su tutta la vita stessa del gruppo, fino a modificarne la "forma" in modo sensibile allorquando si passa da una situazione " micro" ad una "macro". Ciò non significa però che non si devono mai utilizzare situazioni "macro".
La scuola del resto é una struttura organizzativa che si basa su più tipi di aggregazioni che variano per misura. Così ai piccoli gruppi di varia natura si affiancano gruppi maggiori nei quali ogni docente e lo stesso dirigente scolastico vivono più appartenenze ed hanno più punti di riferimento. La situazione é dunque piuttosto complessa e proprio per le maggiori difficoltà provocate dalla dimensione numerica, occorre utilizzare il grande gruppo cercando di superarne i punti più difficili.
La prima cosa che é bene chiarire é lo scopo per il quale si dovrebbe utilizzare preferibilmente il macro-aggregato: esso può

essere usato efficacemente per diffondere informazioni e per sancire decisioni.
Una riunione assembleare come il Collegio dei Docenti può servire ad arricchire, precisare e illustrare con maggiori dettagli informazioni già fornite ai docenti attraverso una circolare o un ciclostilato interno. In tali occasioni il dirigente può trovare un ulteriore supporto per migliorare la comprensione di quanto va dicendo, nell'uso di cartelloni illustrativi, schemi, e nella sollecitazione di domande, da parte degli uditori, tese a togliere eventuali dubbi ed oscurità.
Certamente il momento più tipico e più delicato del grande gruppo del Collegio Docenti é quello decisorio, poiché spetta a tale organismo determinare l'ambito dell'intervento pedagogico ed educativo.
Purtroppo nella realtà questa funzione del Collegio è piuttosto trascurata nel senso che i momenti decisori formali sono spesso relegati negli ultimi minuti della riunione se non addirittura dopo lo scadere del tempo fissato. Ciò avviene perché spesso si usa la situazione collegiale soprattutto per discutere anziché utilizzare a questo scopo altre situazioni aggregative. Il dirigente dovrebbe fare in modo – innanzi tutto – che siano presentate più soluzioni, e non solo due, fra cui poter scegliere, per evitare polarizzazioni con conseguenti spaccature all'interno del

grande gruppo. Se le proposte fra cui deliberare sono limitate, possono essere integrate validamente dallo stesso dirigente. Una tale iniziativa, oltre ad essere un utile stimolo ideativo, valorizza le scelte compiute. È vero che in un grande gruppo é molto difficile arrivare a decisioni unanimi; ma è vero anche che é preferibile il massimo consenso possibile ad una maggioranza ottenuta di stretta misura.

Nel caso la decisione da prendere sia complessa e prevede delle sub-decisioni, é necessario che il dirigente proponga uno alla volta e chiaramente i vari punti su cui esprimersi. Spesso succede che, a causa della tensione o del numero delle variabili di cui occorre tener conto, si perda il filo del discorso e di fronte ad una richiesta di voto, non si sappia più su che cosa ci si deve esprimere. Il dirigente può aiutare efficacemente scrivendo su cartelloni, in modo che in ogni momento ciascuno possa sapere su quale argomento si sta deliberando e qual é la rosa delle possibili scelte.

Nel caso che, nonostante tutto, si verifichi una situazione di polarizzazione il dirigente scolastico dovrebbe agire secondo tre criteri-guida: dov'é possibile, lasciare spazio ad entrambe le posizioni; mediare; soprassedere alla decisione. Per esempio, nel caso della scelta del tipo di aggiornamento da svolgere

internamente alla scuola si possono accettare scelte diverse perché in genere sono connesse a bisogni diversi; consentire quindi ad entrambe le esigenze di sopravvivere può aumentare la motivazione al lavoro ed ottenere migliori risultati di efficacia ed efficienza.
In altri casi, in cui occorre necessariamente pervenire ad un unico orientamento, é compito del dirigente suggerire una mediazione o in termini di una nuova proposta aggregante, o cercando di unificare fin dove é possibile, le due posizioni emerse.
Un tale atteggiamento consente alle minoranze di sentirsi rispettate e di assumersi poi in carico le decisioni prese collegialmente.
Non é infatti tanto importante raggiungere la maggioranza se non ci si assicura il consenso almeno psicologico della minoranza, a rispettare le decisioni prese. Se questo non avviene, il meccanismo operativo che traduce in realtà le delibere collegiali, é destinato ad incepparsi con gravi conseguenze sia sul clima generale della scuola, sia sulla produttività.
Nel caso ci si trovi in una situazione insanabile, in cui il divario fra le posizioni é incolmabile, é consigliabile aggiornare la riunione, evitando la votazione, concedendo del tempo per ulteriori ripensamenti che

possano sbloccare la situazione.
Nei momenti decisori é molto presente la pressione del gruppo, ma in una situazione collegiale di rado si ricorre al voto segreto. Si tende piuttosto a preferire la levata di mano che é certamente più rapida, ma che espone i votanti a problemi come il timore di essere giudicati, la difficoltà a fornire una giustificazione logica e convincente per convalidare la propria posizione, l'ansia di sentirsi diversi ed isolati. Se si osservasse con attenzione il momento in cui le persone alzano la mano, si potrebbe facilmente notare come ciò avvenga in frazioni di tempo diverse: la base del grande gruppo, i gregari, la "maggioranza silenziosa", spesso si esprime tenendo d'occhio le posizioni prese dalle persone con le quali si sente in sintonia, che stima, o – a volte – che in qualche misura teme.
È evidente che in questo modo la votazione palese limita in maniera drastica la libertà individuale.
Certamente il voto segreto richiede un maggior dispendio di energie, ma a volte può essere per lo meno auspicabile, soprattutto nel caso si voglia conoscere la reale posizione delle persone in merito ad un particolare argomento.
Infine può accadere che sia la minoranza a chiedere la presa di decisione in merito ad un

particolare argomento. È consigliabile in tal caso non eludere la richiesta, non solo per correttezza ma anche per gli aspetti psicologici di un eventuale rifiuto. Si tratta di consentire da parte di tutti di assumere responsabilità che definendo con esattezza e senza equivoci la situazione, permettano un sostanziale contatto con la realtà.
Se questo non avviene resterà sempre il dubbio sulle possibili conseguenze di un atto mancato.

### 2.2.3- “INGEGNERIA” DEI GRUPPI

Se il grande gruppo non é la situazione ideale per condurre discussioni, occorre prevedere in sostituzione altre strutture ed altri momenti d’incontro.
Nella scuola esistono già situazioni di piccolo gruppo nelle quali é opportuno proporre la discussione di argomenti generali.
Ma quando é necessario arrivare a decisioni concordi che riguardano tutto l’istituto scolastico, bisogna facilitare le connessioni e incentivare la massima partecipazione.
Non é sufficiente quindi preoccuparsi di riunire i gruppi formali già esistenti, ma occorre prevedere anche strutture di collegamento fra essi che consentano al lavoro di procedere di pari passo, senza eccessive divergenze che poi é impossibile

comporre in fase decisoria.
Occorre inoltre che queste strutture di collegamento siano messe in funzione nelle fasi intermedie di lavoro, per consentire di “aggiustare il tiro” o, comunque, di riflette re su ulteriori possibilità non emerse prima.
Si tratta quindi di calcolare con la maggiore esattezza possibile, i tempi necessari allo svolgimento del compito, tanto più se si suppone una dilatazione di essi. All’interno di questo calendario saranno previsti momenti di scambio di informazione. Più essi sono frequenti, più è possibile ottenere buoni risultati, pur tenendo conto che tali incontri di scambio non devono impedire o rallentare il procedere dei lavori.
Possono essere utilizzati per questo scopo:

1- le comunicazioni scritte – ogni gruppo manda brevi relazioni schematiche informative sull’andamento dei lavori;
2- gli osservatori – uno o più membri del gruppo vengono inviati negli altri gruppi come uditori, che poi riferiranno al gruppo d’origine su quanto hanno visto;
3- i delegati – ogni gruppo sceglie un suo membro cui affidare il compito di riferire sul lavoro in atto e di decidere orientamenti comuni anche agli altri gruppi;
4- i rappresentanti – una o più persone di ciascun gruppo si incontrano per parlare di

quanto sta avvenendo nel proprio gruppo;

5- gli intergruppo – i gruppi si scompongono in tante parti quanti sono i gruppi di lavoro presenti, e se ne riformano di nuovi costituiti da persone provenienti da tutti i gruppi: in tale ambito non solo si può fare il punto del lavoro fatto, ma si può anche giungere a prendere delle parziali decisioni che servono ad indirizzare il lavoro successivo.

Certamente questi sono solo alcuni dei possibili esempi. Altre combinazioni possono essere inventate in relazione alle specifiche necessità del momento.

## 2.3- GLI STILI DEL DIRIGENTE COME COORDINATORE DI GRUPPO

Si possono individuare innanzi tutto 2 diversi atteggiamenti di fondo nel lavoro di un coordinatore.

Il primo é quello definibile come “orientato al compito”.

Di solito un coordinatore che segue questo modello sostiene nel gruppo comportamenti caratterizzati da iniziativa, organizzazione, direzionalità. La sua intenzione e le sue azioni sono tese ad ottenere dal gruppo dei risultati evidenti e quindi spinge molto sull’efficienza dei partecipanti, sul loro impegno, cercando di motivarli e di renderli il

più possibile coinvolti nelle responsabilità di ciò che stanno facendo.
Il secondo atteggiamento é quello definibile come “orientato alle relazioni”. Di solito il dirigente che utilizza questo tipo di soluzione é molto attento alle persone, teso ad esprimere fiducia, ad ascoltare e incoraggiare il contributo di ciascuna.
Questi due stili si intrecciano tra loro in modo diverso originando così dei comportamenti più mediati. È molto difficile infatti trovare i due orientamenti indicati allo “stato puro”, cioè completamente privi di inquinamenti e di influenzamenti reciproci. Le “contaminazioni” fra i due stili di base producono differenti “tipi” di coordinatore.

1. Possiamo definire indifferente il coordinatore poco interessato sia alla realizzazione del compito assegnato, sia ad intrecciare relazioni significative con i membri del gruppo.
2. È invece relazionale chi é più focalizzato sui rapporti interpersonali anziché sul raggiungimento di risultati operativi.
3. Chi é più interessato a questi ultimi tralasciando invece le relazioni, può essere chiamato operativo.
4. Infine, chi é molta focalizzato sia sulla realizzazione del compito sia sulle relazioni tra e con i membri del gruppo può essere indicata come equilibrato.

Queste definizioni in sé non hanno nessun significato se non vengono contestualizzate. Non sono cioè connotabili se non si mettono in relazione con una determinata situazione e con i risultati che producono. Ciò che va ricercato e verificato dunque, é relativo alla congruenza fra comportamento del coordinatore e situazione in atto nel gruppo. Il comportamento definito indifferente, per esempio, può risultare inadeguato se viene inteso come sintesi di disimpegno, passività, non coinvolgimento. Provoca di sicuro gravi rallentamenti del lavoro di gruppo ed ostacola la sua produttività, divenendo più un peso e un freno che uno stimolo vivace e vitale. Può accadere però che in un gruppo particolarmente delegante e remissivo o, al contrario, aggressivo, che il coordinatore "indifferente", cioè razionale, controllato, sia utile a far assumere a ciascuno dei presenti le proprie responsabilità e il proprio ruolo. Questo discorso, pur con le opportune modifiche, vale anche per gli altri tipi di comportamento,e suggerisce conclusione che non ci sia una linea di condotta definibile in se stessa "buona" o "cattiva".

Anderson (1959) rivide 49 studi attraverso i quali era stata correlata l'alta produttività di un gruppo con un coordinamento autoritario e con un coordinamento democratico e affermò: "L'evidenza impedisce di dimostrare se un

coordinamento autoritario o democratico sia associato in modo chiaro ad un'alta produttività".
Nel 1966 Sales giunse a conclusioni simili, dopo una ricerca sugli stessi comportamenti: "L'ipotesi che un coordinamento democratico susciti maggiori energie di uno autocratico non può essere accettata né respinta".

## 2.4- CONCLUSIONI

I risultati del lavoro di gruppo non sembrano dunque essere strettamente connessi con lo stile del suo coordinatore, nel senso che non pare possibile individuare un tipo ideale di comportamento. Se mai si sottolinea sempre che il comportamento ideale é quello che risulta più adatto alle esigenze della situazione. Alcuni momenti possono richiedere un comportamento autoritario, altri democratico.
Ne deriva che il coordinatore dovrebbe tendere a sviluppare capacità quali:

- l'analisi della situazione sia in termini particolari al suo interno, sia inquadrandola in un contesto esterno
- la capacità di progettazione e di programmazione per individuare con facilità obiettivi e strategie dei suoi interventi
- la flessibilità del comportamento sia in

rapporto al tempo, sia alle situazioni, sia alle persone.

## BIBLIOGRAFIA


Bradford D.L., "A model of trainer Development", in Advances in Experiential Social Processes vol. 2, Miley &. Sons, 1980

Contessa G.,"Dinamiche di gruppo e ricerca", La Scuola Ed., BS, 1977

Cousinet R., "Un metodo di lavoro libero per gruppi", Nuova Italia, FI, 1975

Spaltro E., "La dinamica dei piccoli gruppi" in AA.VV. Nuove questioni di psicologia, La Scuola Ed., BS, 1972

Krech O., Crutchfield R.S., Ballachey E.L, "Individuo e società", Giunti - Barbera, FI, 1970

Luft J., "Introduzione alla dinamica di gruppo", Nuova Italia, FI, 1973

Spaltro E., "Gruppi e cambiamento", Etas Kompass, MI, 1969

Ancona L., Achille P.A., "Comportamenti e tecniche di gruppo", Etas Libri, MI, 1974

Reddin W.J., "An Integration of Leader-Behavior Typologies", in Group & Organization Studies - University Associates - La Jolla –California, sett. 1977

# Terzo Capitolo
# IL DIRIGENTE COME FORMATORE
*Guido Contessa*

La scuola, abbiamo detto, é un'organizzazione che produce apprendimento. Con un'immagine, possiamo dire che essa è una impresa trasformatrice. La sua peculiarità sta in due fattori. Anzitutto non trasforma cose, ma persone. In secondo luogo, non usa macchinari né alta tecnologia: gli elementi "trasformatori" sono persone. La scuola non richiede grandi finanziamenti, strutture, attrezzature: la sua ricchezza maggiore é il fattore umano.
Insegnanti preparati, motivati, aperti e curiosi, capaci di lavorare collegialmente, disponibili all'autocritica sono l'unica vera garanzia di un buon prodotto scolastico. Tutto il resto é certo utile, ma non indispensabile. Il dirigente dunque non ha come prima occupazione il reperimento di fondi, la gestione del magazzino, la manutenzione dei macchinari, il rapporto coi clienti, come invece capita ai dirigenti aziendali. Il dirigente scolastico semmai é paragonabile ad un capo del personale, il cui primo interesse é la cura delle risorse umane.

Molti dirigenti purtroppo gestiscono il fattore umano in due modi opposti ed altrettanto errati. Uno é quello burocratico e fiscale: chiedono ai docenti di fare il loro dovere formale e intervengono solo di fronte a trasgressioni formali. Per questi dirigenti la cura del fattore umano si limita al controllo degli orari, dei permessi, della buona tenuta dei registri. Un insegnante formalmente corretto può vivere anni in una scuola senza colloqui col dirigente e senza alcuna interferenza di questo. In un recente lavoro presentato al Convegno Annuale dell'Associazione Americana per la Ricerca Educativa, é stato affermato, sulla base di dati empirici raccolti in sei scuole primarie, che i dirigenti concentrano la maggior parte dei loro interventi su questioni organizzative (circolari, norme, logistica, documenti) piuttosto che su problemi del personale. Essi tendono ad agire più nel loro ruolo di funzionari, che in quello di "sviluppatori di risorse umane". Addirittura é stato accertato che la funzione "sviluppo risorse" e "consulenza ai docenti" occupa attorno al 22% degli interventi dirigenziali.
Nella ricerca, effettuata dall'A.R.I.P.S. per conto dell'I.R.R.S.A.E.-Lombardia, su circa 800 dirigenti Lombardi, appare chiaro che i principali compiti effettivamente svolti sono: organizzazione della scuola (66%) e

procedure burocratiche (55%) con al terzo posto, molto distanziata (39%), la programmazione delle attività didattiche. Le voci "stimolazione attività docenti" e "consulenze agli insegnanti" ottengono rispettivamente il 28% ed il 13%. Queste ultime due voci invece ottengono il 61% ed il 31% nella graduatoria dei compiti desiderati. Inoltre i rispondenti, richiesti di definire la propria immagine, si definiscono "un formatore" al 18% (voce più alta insieme a "moderatore di un dibattito" 18%) contro solo il 9% che si definisce "burocrate".
Il che testimonia di come i dirigenti accettino culturalmente il loro ruolo di "formatori", anche se nella pratica hanno difficoltà a svolgerlo.
Un'altra modalità di gestione del "fattore umano" è quella che si può definire amicale e personalistica. Questa modalità serve spesso da correttivo della prima. Il dirigente tiene un atteggiamento ammiccante, collusivo, quasi di complicità, esprimendo una filosofia del "vogliamoci bene", "la scuola é una famiglia".
Fanno parte di questa logica i favori personali, i sorrisi, le cene sociali, i sottintesi di lasciarsi reciprocamente "in pace". Insomma lo stile digestione del personale, nella scuola italiana, oscilla fra la logica tayloristica e burocratica e quella delle "human relations". Nessuna delle due però é

adatta al reale sviluppo di risorse umane intellettuali negli Anni Ottanta.

## 3.1- FORMAZIONE “IN SERVIZIO” E ORGANIZZAZIONE

Quando parliamo del dirigente come formatore, pensiamo al ruolo di “garante” e “controllore” e “stimolatore” che il dirigente può avere nel processo di sviluppo professionale dei docenti.
La questione principale circa lo sviluppo delle risorse umane nell’organizzazione, é che il prima deve essere rigorosamente pensato in funzione della seconda. In altre parole, diciamo che la formazione é una funzione strategica di un’organizzazione. Attualmente capita spesso di trovare organizzazioni scolastiche senza identità e senza strategia, cioè che vivono alla giornata limitandosi ad espletare i doveri formali. In una situazione come questa é ovvio che non esista alcuna cura per lo sviluppo delle risorse, o che questa sia lasciata ai desideri dei singoli docenti. Nei casi migliori in queste scuole si fanno attività di formazione (di solito mere conferenze) seguendo la moda o i bisogni di piccoli gruppi di docenti. Le organizzazioni efficienti ed efficaci hanno un’identità, degli scopi e degli obiettivi da raggiungere; hanno problemi o carenze, che frenano il

raggiungimento degli obiettivi; allora si dotano di programmi formativi articolati, in modo da trasformare gli atteggiamenti, le competenze, le capacità degli operatori; ed infine verificano in che misura le azioni formative hanno sviluppato il fattore umano nella direzione degli obiettivi. Naturalmente l'azione formativa é concentrata sui problemi direttamente connessi al lavoro dei docenti. Essa non serve a superare problemi di altra natura come quelli sindacali, strutturali, normativi o legati al ruolo del dirigente.
Al di fuori di questa logica esiste solo una formazione di tipo hobbistico, meramente decorativa o a carattere personale (cioè che riguarda interessi culturali del singolo docente).
Quanta é la formazione strategica che si fa nelle scuole italiane? Non esistono dati empirici, ma é mia impressione che sia pochissima. L'alibi generale é che i finanziamenti sono scarsi, dati in ritardo oppure vincolanti procedure formative assurde. Tuttavia é facile constatare che, nei casi in cui esista una certa abbondanza economica, la prassi non é affatto più seria. Casi di larghezza di mezzi esistono: basta ricordare gli I.R.R.S.A.E., le Regioni, i Comuni e le Province, che spendono miliardi nella formazione, senza alcuna strategia. Oppure pensare alla funzione di

coordinamento per l'aggiornamento, affidata ai Distretti e quasi mai utilizzata in positivo. O infine le iniziative formative del Ministero P.I. che rispondono a logiche imperscrutabili.
Il punto di partenza per un'efficace azione formativa é la famosa "analisi dei bisogni formativi". Il che non vuol dire chiedere agli insegnanti quale corso vogliono organizzare per l'anno venturo. L'inchiesta sui desideri non è che una piccola parte dell'analisi. La questione principale è: quali sono i problemi principali di questa scuola? Quali di questi problemi possono essere ridotti con un'azione formativa rivolta ai docenti?
Per rispondere alla prima domanda occorre aver chiari sia gli obiettivi (concreti, non ideali) della scuola sia le carenze e i problemi che li allontanano. Il dirigente può fare questa analisi da solo, oppure assieme agli Organi Collegiali; può fare questa analisi utilizzando le impressioni, oppure dati rilevati attraverso fonti o questionari ad hoc. Spesso succede che gli Organi Collegiali non siano capaci o non vogliano fare questo tipo di diagnosi, ma il dirigente non può sottrarsi al compito di portare la scuola a definirsi. Una volta identificati i problemi occorre distinguere, fra tutti, quelli affrontabili con lo strumento della formazione. La quale, va ricordato, non è altro che un'attività di educazione ed istruzione degli adulti al

lavoro. Essa non può dunque risolvere problemi di conflitto ideologico, né problemi che sono di competenza del dirigente, né problemi normativi strutturali.
Una volta identificati i problemi affrontabili con la formazione (anche questa fase può essere affrontata dal solo dirigente o collegialmente, a “orecchio” oppure su dati empirici), questi diventano veri e propri “obiettivi” da trattare come si fa con gli obiettivi annuali di ogni singola classe di allievi.
Come é noto, gli obiettivi (cosa vogliamo ottenere?) vanno tradotti in capacità e comportamenti osservabili e verificabili. Questo concetto, ormai abbastanza acquisito nel lavoro scolastico con gli allievi, é ancora estraneo alla pedagogia degli adulti. Tanta attenzione i dirigenti e i docenti portano alla programmazione del lavoro in classe, e tanto poca ne portano alla programmazione della formazione dei docenti! La formazione degli insegnanti al lavoro é spesso considerata un’attività di lusso, fra l’hobby culturale e lo spreco accademico.
Una volta trovati gli obiettivi da raggiungere con la formazione, é indispensabile, come con gli allievi, determinare i “livelli di partenza” dei docenti. Ammettere allo stesso corso di aggiornamento il giovane sprovveduto e il docente che magari ha già

partecipato a sei corsi sullo stesso tema, equivale a mettere nella stessa classe un bambino di prima ed uno di quinta elementare. Promuovere un corso di aggiornamento (breve, specialistico) per docenti che sul tema non hanno alcuna "formazione di base", é come inserire all'Università uno studente che ha fatto solo la Scuola dell'Obbligo. Sembrano osservazioni banali, ma ritengo opportuno farle, perché la mia pratica di formatore professionale mi pone ogni giorno di fronte a paradossi del tipo descritto.
Occorre dunque commisurare gli obiettivi di un'azione formativa alle condizioni dei docenti che vi saranno coinvolti. Arrivando, perché no, a fare programmi differenziati per diversi gruppi di docenti, sia per tema che per livello di specializzazione. Qualche lettore dirà che ci si può risolvere a raffazzonare un'attività perché "é sempre meglio di niente". Personalmente credo che invece "sia meglio niente che qualcosa di raffazzonato". Almeno, il niente lascia un desiderio, mentre un'attività inutile, noiosa o errata, lascia disaffezione.
Dopo gli obiettivi formativi e l'analisi dei livelli di partenza é importante ricercare i livelli di motivazione. So per esperienza che l'unica formazione possibile con adulti inseriti nel lavoro é quella fondata sulla motivazione.

Quella obbligatoria é inutile e spesso anche dannosa. Tuttavia é vero che la motivazione non é una grazia divina. Può essere sollecitata, stimolata, incentivata dall'azione di un dirigente capace di fare il suo mestiere. La formazione utile é quella che i docenti chiedono con passione: il dirigente può fare in modo che questa richiesta passionale, arrivi.
Molto delicata é la programmazione vera e propria dell'azione formativa. Si tratta qui di decidere contenuti, metodi, tempi, sussidi, ruoli. Capita a volte che una scuola non sa dire perché vuole qualcosa, ma arriva a definire quello che vuole fino alle minuzie. Come il malato che non sa perché ma vuole esattamente quella data medicina. La cosa migliore é quella di rivolgersi ad un esperto di formazione o meglio ad un gruppo di formatori professionisti.
Se ciò non é possibile occorre che nella scuola, sia il dirigente sia un docente appositamente delegato, si trovi qualcuno che sia esperto di formazione degli adulti o sia disposto a diventarlo. In ogni caso é necessario che coloro che sono preposti all'organizzazione del corso, riflettano su esso almeno tanto quanto rifletterebbero su un laboratorio per gli allievi. I contenuti, i metodi, le tecniche, i sussidi, i ruoli, i tempi non sono dettagli rispetto al raggiungimento

degli obiettivi.
Particolare rilevanza ha il problema: chi sono i formatori? La via normalmente seguita é quella di chiamare qualche esperto (più o meno sedicente tale) in base a conoscenze personali, affinità ideologiche o notorietà accademica. Purtroppo non esiste un Albo dei formatori, ma nulla vieterebbe che il Ministero, l'I.R.R.S.A.E. o il singolo Distretto mettessero a disposizione un elenco di nomi controllati ed accertati nelle loro reali competenze di formatori. In attesa che ciò avvenga, i dirigenti potrebbero chiedere un controllo dei formatori, mediante la consegna di un curriculum relativo alle esperienze formative passate.
Tuttavia l'uso di esterni non é il solo modo di realizzare corsi. Nulla vieta che si utilizzino le risorse interne: dal dirigente ai docenti che sul tema specifico avessero una competenza dimostrabile. Non mi sembrerebbe scandaloso se il dirigente stesso facesse un breve corso di "immissione" a tutti i nuovi incaricati; oppure se il dirigente della scuola vicina fosse chiamato a fare una conferenza su un tema normativo. E mi sembrerebbe onesto e motivante riconoscere a quei docenti che hanno già fatto, magari a proprie spese, corsi su aree particolari, il diritto-dovere di socializzare le competenze acquisite. Oltretutto una simile politica

contribuirebbe ad alimentare un clima di fiducia e stima reciproca nella scuola, a vantaggio del funzionamento globale dell'organizzazione.
L'ultima fase di un'attività formativa concerne la verifica e la valutazione. Se l'azione aveva obiettivi precisi si tratta, una volta terminata, di verificare il grado raggiunto e di valutare se il grado raggiunto é congruo rispetto agli sforzi (economici e psicologici) richiesti dal corso. Anche questa fase può essere fatta dal solo dirigente o collegialmente, a occhio o su dati, purché sia fatta seriamente.
Solo una "evaluation" (verifica e valutazione dell'intervento) attendibile può offrire indicazioni sulle prossime iniziative formative.
Una seria ricerca valutativa finale conclude di solito l'azione formativa, ma perché tutto non resti vano occorre un'ulteriore importantissima cosa: il controllo dell'applicazione dell'apprendimento. L'azione formativa in servizio non può essere considerata come un arricchimento personale dei docenti; essa deve essere funzionale all'organizzazione ed i suoi risultati trasferiti in essa. La formazione cioè deve produrre cambiamenti nel modo di lavorare nella scuola. D'altronde il trasferimento non può né deve essere stimolato e controllato dai formatori. Esso é una funzione del dirigente.

Il quale deve farsi carico di stimolare, supportare e controllare il trasferimento. Se il dirigente latita in questa fase, i docenti non si sentiranno in dovere di trasferire gli apprendimenti al loro lavoro, dal momento che la ripetizione é assai più comoda e rassicurante del cambiamento. Il trasferimento di nuove teorie o tecniche apprese, o anche di nuovi atteggiamenti, richiede stimoli e sostegni particolari, che si possano indicare con un’azione di “consulenza” da parte del dirigente.
Della quale parleremo nel prossima paragrafo.

## 3.2- LA CONSULENZA E LA FORMAZIONE NON CORSUALE

Quando si parla del ruolo del dirigente nello sviluppo delle risorse umane, non si può dimenticare l’importanza della consulenza. Un’attività che si esprime attraverso colloqui individuali o di gruppo, sia richiesti dai docenti sia offerti dal dirigente. È vero che il manager della scuola non é il super-docente che sa tutto di ogni problema didattico ed educativo. Ma é altrettanto vero che un’azione di consulenza non richiede una competenza specialistica in tutti settori della scuola.
Si può attuare una consulenza di tipo non-

direttivo, fondata sul colloquio aperto e teso a far riflettere il consultante sulle parti meno consapevoli dei suoi problemi. Come minimo questi colloqui hanno una funzione rassicuratoria. Ma una consulenza può anche riguardare problemi di tipo organizzativo, oppure normativo, oppure ancora relazionale: tutte aree nelle quali il manager attrezzato può offrire utili indicazioni. Inoltre una consulenza può suggerire testi, persone, enti cui il consultante può rivolgersi per avere un aiuto. Attraverso la consulenza il dirigente può avere il polso dell'andamento della scuola; può essere di aiuto specie per i docenti più giovani e insicuri; può infine stimolare i docenti in certe direzioni, facendo emergere le loro contraddizioni. Può darsi che siano pochi, almeno agli inizi, i docenti che chiedono la consulenza del dirigente. In questo caso egli stesso può offrire il proprio aiuto come uno dei doveri del suo ruolo; chiamando il singolo o il gruppetto a parlare per "trovare insieme i problemi ai quali dare un contributo". Favorire i colloqui sui problemi del lavoro non é un atto di dominio, ma un gesto di interessamento: un segno che il dirigente sente la responsabilità di quanto avviene nell'organizzazione. Si badi bene, la consulenza non si deve limitare, alle due chiacchiere informali nel corridoio, tipiche dello stile paternalistico delle "human

relations”. Essa deve avere un suo tempo ed un suo spazio formale, a sottolineare che si tratta di un vero momento di lavoro sia per il dirigente che per il consultante. La consulenza può essere considerata un’attività di formazione non corsuale.
È riduttivo infatti fissarsi nell’equazione: formazione = corso.
Una buona occasione riguarda le iniziative di formazione esterne alla scuola: scuole, corsi, convegni, mostre. Spesso i dirigenti osteggiano queste occasioni, non rendendosi conto che molti apprendimenti sarebbero poi trasferiti a scuola, giungendo ad arricchire l’organizzazione. Si tratta allora di selezionare il materiale che arriva a scuola e presentarlo in spazi appositi con la dovuta attenzione stimolando i docenti ad approfittare delle offerte che li interessano. Semmai al ritorno sarà cura del dirigente fare in moda che sia possibile una socializzazione dell’apprendimento individuale.
Un’altra possibilità é data dall’apprendimento individuale. Quegli insegnanti che non sono motivati a partecipare ad un corso collettivo, possono essere invitati a presentare un piano di aggiornamento individualizzato, comprendente letture, convegni o corsi esterni. Anche qui però occorre che il dirigente, interessato al suo ruolo di sviluppatore di risorse, offra al docente

occasioni di confronto e socializzazione dell'apprendimento. Al limite proponendo un colloquio a due, nel corso del quale discutere i risvolti delle nuove acquisizioni del docente.
In questa scia si dovrebbe collocare anche la "autoformazione". Questo non deve essere un momento di caotico conflitto, o una replica del Consiglio di Classe. Il dirigente può chiedere che l'auto-aggiornamento sia organizzato con letture, conferenze a turno, documenti finali scritti. Esso dovrebbe essere configurato allo stesso modo della formazione con docenti, con la sola differenza che questi sono gli stessi partecipanti, oppure i testi.
Infine, l'aggiornamento può essere realizzato mediante incontri tra scuole limitrofe o scambi di operatori di scuole vicine. Si possono scambiare le esperienze, le procedure o i metodi di lavoro; si possono anche scambiare i docenti più esperti, in veste di relatori su temi di cui é accertata la loro competenza. Un tipo particolare di lavoro auto-formativo può essere realizzato tramite ricerche sui problemi scolastici o sul territorio, che possono sfociare in innovazioni oppure in semplici (ma gratificanti) pubblicazioni. In ogni scuola esistono le risorse per fare ricerca e per scriverne i risultati. In più questa attività può essere svolta da gruppi di lavoro misti, formati da docenti di scuole limitrofe.

## BIBLIOGRAFIA

G. Contessa, “La formazione e i formatori” in “La formazione alternativa” di AA.VV., Etas libri, MI, 1975.

AA.VV., “Modelli di formazione per dirigenti scolastici” Quaderni I.R.R.S.A.E -Lombardia, n.3, 1984.

G. Contessa, “Dinamiche di gruppo e ricerca”, Ed. La Scuola, BS, 1977.

G. Contessa, M. Sberna, “Il dirigente scolastico e le sue esigenze formative” in Direzione & Scuola n.1, La Scuola Ed., BS, 1980.

G. Contessa, “Modelli di intervento”, in Formazione Professionale ed educazione permanente, n.3, S.I.T.E., MI, 1980.

Shirley M. Hord - Marcia L. Goldstein , “What does the prìncipal do to facilitate change: their intervention”, R & DCTE, 1982.

G. Contessa - M V. Sardella, “Il ruolo del dirigente scolastico”, Bollettino I.R.R.S.A.E. - Lombardia, n.10, 1985.

## Quarto Capitolo
## IL DIRIGENTE COME VALUTATORE
*Maria Vittoria Sardella*

Compito cruciale e delicatissimo di ogni dirigente é quello del valutatore. Cruciale, perché solo misurando con metodo i risultati di un'organizzazione si può sapere con sicurezza quanto e come funziona e dove deve intervenire per migliorare il funzionamento. Delicatissimo, perché "valutare" rimanda, etimologicamente a "valore" e psicologicamente a "controllo".
In ogni momento della nostra vita procediamo, in modo più o meno consapevole, a delle valutazioni e ci serviamo di parametri nostri, costruiti su nostre scale di valori. I valori possono appartenere ai contesti più diversi, da quelli di carattere estetico (bello, brutto) a quelli di carattere etico (buono, cattivo) a quelli di carattere produttivo (efficiente, inefficiente); solitamente, ci piaccia o no, quando procediamo ad una valutazione operiamo nel nostro campo di valori, fissiamo un termine di paragone "ideale" e facciamo riferimento contemporaneamente a più categorie valoriali. Questo il comportamento individuale

che può essere rischioso se non é consapevole ma che, se espletato in situazioni non istituzionali, può arrivare, al massimo, a danneggiare la relazione tra noi e la persona che in quel momento costituisce l'oggetto della nostra valutazione. Ben più gravi possono essere le conseguenze quando siamo chiamati a svolgere, nella pratica professionale, funzioni valutative. Provo a spiegarmi con un esempio: siamo invitati ad una cena in casa di amici, entriamo in sala da pranzo, ci vengono presentati gli altri commensali e, se il padrone di casa non ha prefissato i posti a tavola, scegliamo dove sederci. Abbiamo, a questo punto, già operato una prima valutazione immediata, in pochi attimi abbiamo "annusato" l'ambiente e le persone e scelto il posto che, in quel momento, é risultato il più congeniale. Quali criteri di valutazione abbiamo adottato? Sicurezza e benessere personale, la simpatia verso alcune persone, l'età e il sesso dei vicini di sedia, il modo in cui sono vestiti; questi per incominciare l'elenco, che vi invito a continuare. Alla fine della serata il nostro quadro valutativo sarà più completo, sceglieremo le persone da continuare a frequentare, ci saremo fatti un'idea della preparazione culturale dei presenti, della loro appartenenza politica, ecc.; avremo, in sostanza, deciso chi promuovere e chi

bocciare.
È facile intuire come un processo simile a quello descritto nell'esempio risulti amplificato e molto più dannoso quando ci troviamo a ricoprire incarichi istituzionali, dove la "valutazione" ci é richiesta come compito. Mi é capitato, nella mia pratica professionale di consulente nella scuola di incontrare, purtroppo abbastanza di frequente, maestri che fin dai primi giorni della prima elementare sapevano già quali bambini avrebbero reso di meno durante l'anno senza nessuna speranza di recupero e lo confessavano con il candore di chi é convinto di essere nel giusto. Ad una richiesta precisa relativa alla motivazione della loro sicurezza la risposta era sempre la stessa: "l'esperienza" e l'"occhio clinico", tecniche infallibili!, sulle quali ritorneremo in seguito.
Nell'ambito scolastico il problema della valutazione degli allievi é stato ampiamente affrontato e trattato; esistono innumerevoli volumi che parlano di valutazione formativa, di docimologia, di metodologie di valutazione di abilità e capacità; la mia "valutazione" personale é che esiste ancora molta distanza tra le teorie e le applicazioni pratiche, che nella maggioranza delle scuole tutto sia lasciato più alla buona volontà e all'impegno del singolo insegnante che ad una strategia

programmata e, infine, che la scuola, soprattutto negli anni passati, più che valutare un prodotto lo abbia selezionato.
In particolare fino agli anni sessanta la scuola é stata improntata a criteri di tipo meritocratico: chi "sapeva" era promosso, chi non sapeva si arrangiava e nessuno si occupava di verificare il perché una parte di allievi non apprendeva o apprendeva meno di altri. La "colpa" era, via via, del bambino che era stupido o svogliato, della famiglia che non lo seguiva e non l'incentivava; mi piace ricordare a questo proposito, come critica a questo atteggiamento, la frase lapidaria, ormai divenuta proverbiale della Scuola di Barbiana "gli stupidi nascono solo nelle case dei poveri". Nessuna attenzione era dedicata alla verifica del funzionamento della classe né, tanto meno, a quella della scuola e alla validità degli input che venivano dati dagli insegnanti. Anzi, l'alto tasso di bocciatura era quasi una nota di merito. Una scuola era, infatti, considerata seria e severa in relazione alla decimazione che avveniva al suo interno e i genitori usavano come massimo criterio, appunto, di valutazione l'alto tasso di falcidie degli alunni. In relazione agli insegnanti l'unico tipo d controllo e di verifica era quello fiscale, quindi, formale: rispetto dell'orario, tenuta dei registi, ecc.
Dal punto di vista legale e, in parte, anche da

quello sostanziale la situazione negli ultimi venti anni si é modificata. Almeno sulla carta esistono indicazioni precise sull'importanza e l'esigenza di effettuare una valutazione sistematica dei processi educativi e nelle scuole più avanzate si procede anche all'applicazione di tecniche "scientifiche" e condivise di valutazione sempre e comunque però degli allievi. L'idea di procedere ad un'evaluation del sistema-scuola é appannaggio di pochi ed é proprio su questo che, invece, vogliamo centrare il nostro contributo La scuola, abbiamo più volte sostenuto, é un sistema complesso ed un'organizzazione particolare, proprio per questo la sua valutazione é al tempo stesso difficile ed indispensabile.

Anche se crediamo che i motivi per procedere alla valutazione siano intuibili, pensiamo che valga la pena ricordarli. I principali possono essere così enucleati: per sapere in che modo e quanto funziona, in dettaglio per conoscere l'efficacia di un intervento, per controllare la discrepanza fra obiettivi proposti e risultati conseguiti, per riflettere su ciò che ha facilitato o ostacolato un progetto, per sapere se la scuola fa fronte alle richieste dell'esterno, per conoscere il grado di soddisfazione dei suoi attori. In una sola parola, per facilitare il cambiamento. Come si può intuire, gli elementi da tenere sotto

controllo sono molteplici e qui entra in campo in modo decisivo il dirigente che deve porsi due interrogativi fondamentali: cosa valutare e come valutare.
Vale la pena, ad esempio, in termini di costi/benefici, che il dirigente impieghi il suo tempo a valutare nuovamente gli alunni, quando questo é un compito già affidato agli insegnanti? O non é più economico e funzionale che egli scelga, da solo o, meglio, con gli insegnanti quali siano le variabili indispensabili da tenere sotto controllo e che fungano da "polso della situazione scolastica"? È questa chiaramente una domanda retorica. È impensabile e poco economico, infatti, che un dirigente impieghi il proprio tempo a rifare un lavoro che hanno già fatto altri; é senz'altro più utile e produttivo che pianifichi, alla fine del vecchio anno scolastico o all'inizio del nuovo, le procedure di evaluation e i momenti in cui applicarle.
Ma come fare tutto ciò?
Ricorriamo, ancora una volta, ad un parallelo con la nostra vita quotidiana. Quando si vuole verificare lo stato di salute di un organismo vivente, la prima cosa che si fa é misurare la febbre, "tastare il polso".
Contando le pulsazioni, ogni medico dovrebbe essere in grado di stabilire se la persona ha delle alterazioni oppure é in

buona salute.
La scienza medica ha stabilito convenzionalmente quante pulsazioni deve avere al minuto una persona per essere considerata in buona salute. Nella scuola bisognerebbe trovare un equivalente delle pulsazioni, qualcosa che, immediatamente, prima di ogni altra sofisticata analisi, possa far capire se l'organizzazione funziona, se è "ammalata" o addirittura "agonizzante". È chiaro che un battito alterato non dice quale malattia ha il paziente; é però un segno importante e misurabile per proseguire nelle indagini; inoltre é indolore e non pericoloso per cui si può fare anche a scopo preventivo.
Con la stessa forza con cui caldeggio una ricerca partecipata sulle "pulsazioni sociali", invito tutti a diffidare dell'"occhio clinico", per intenderci di quello di cui si credevano dotati gli insegnanti citati in precedenza. Le critiche più aspre contro la valutazione dei servizi sociali hanno fatto perno per anni sul limite "soggettivo" delle variabili psicosociali: l'occhio clinico é, in ogni campo, proprio la quintessenza della soggettività e non risponde in alcun modo alle caratteristiche richieste dall'evaluation.
L'evaluation, infatti, può essere definita come un processo formalizzato di verifica e valutazione dell'efficienza e dell'efficacia di un'organizzazione o di un intervento per

processo formalizzato si intende una sequenza temporale di atti intenzionali e programmati, spiegabili e trasferibili in situazioni simili.
Quindi caratteristica imprescindibile di un procedimento di evaluation é la "trasferibilità", cioè la possibilità di applicazione in contesti simili al di là e al di sopra dell'"occhio" del valutatore. Una ricerca valutativa pensata con la scuola e per la scuola deve poter essere applicata a tutte le scuole di quel tipo. In tali situazioni il valutatore ricoprirà la funzione di tecnico, importante ma non onnipotente.
Il valore del tecnico consisterà così soprattutto nell'approntare gli strumenti per procedere alla ricerca: la fase di scelta e costruzione é quella più delicata. Pare particolarmente calzante per chiarire quanto argomentato quello che dice Contessa: "Possiamo prendere come analogia quella della "rete" o del "setaccio" che sono utili a estrapolare da una materia fluida, quegli elementi che sono più vistosi. È ovvio che tale metodo d'analisi trascura i microrganismi, e molte altre informazioni che possono filtrare dai buchi. Tuttavia, se le maglie non sono troppo larghe, il materiale raccolto é di solito sufficiente a fornire un quadro del sistema indagato. Il problema dell'evaluation è di approntare una rete a

maglie abbastanza strette da raccogliere gli elementi decisivi per l'analisi, ma anche abbastanza larghe per favorire una certa selezione dei dati. Questa rete deve avere una logica spiegabile e confutabile e dunque esportabile". Proprio nell'ottica dell'importanza della costruzione partecipata di una metodologia di evaluation "esportabile" abbiamo proposto all'I.R.R.S.A.E. – Lombardia il corso di specializzazione su "L'evaluation dell'organizzazione scolastica", rivolto ai dirigenti. Passiamo ad illustrare il programma del Corso e soprattutto il prodotto da esso derivato, con la speranza che possa essere di aiuto a quei dirigenti che non credono solo all'infallibilità dell'"occhio clinico".

L'obiettivo del corso era duplice: da una parte, fare acquisire sensibilità e capacità per l'evaluation delle principali variabili di efficienza ed efficacia del lavoro scolastico; dall'altra, approntare un "pacchetto" valutativo utilizzabile in ogni scuola. Il corso ha usufruito di contributi interdisciplinari provenienti dalla psicosociologia, dalla pedagogia, dalla statistica e dall'economia. In particolare:

- teorie dell'evaluation ed analisi attiva delle aree di valutazione ad opera dei partecipanti
- analisi delle variabili psicosociali

(soddisfazione, partecipazione, percezioni, relazioni, ecc.)

- analisi delle variabili pedagogiche (analisi dei piani di studio, del lavoro docente, dei problemi educativi, ecc.)
- analisi delle variabili socioeconomiche (costi benefici dei diversi modelli scolastici, analisi delle "performances" dell'istituzione scuola, ecc.)
- preparazione attiva di una batteria di strumenti ed azioni valutative sulle variabili scelte dai partecipanti fra quelle presentate
- esemplificazione del trattamento dei dati su una scuola campione
- strategie d'uso dei dati raccolti con l'evaluation.

Durante il Corso, oltre alle comunicazioni teoriche, sono stati presentati strumenti – idee stimolo su cui i partecipanti hanno lavorato e tra cui hanno scelto quelli a loro più utili. Il lavoro é stato condotto in modo "attivo", i partecipanti sono stati, cioè, impegnati in prima persona a "costruire" un'evaluation "tipo" per la scuola.

Il lavoro ha visto impegnati per dodici giornate in aula, più i tempi tecnici di applicazione, oltre ai dirigenti citati, tutta l'equipe dell'A.R.I.P.S.

La costruzione del "pacchetto" valutativo é stata suddivisa in due parti: individuazione

delle aree vitali su cui indagare per un'evaluation complessiva della scuola e costruzione degli strumenti per condurre l'indagine. La discussione sulle aree da privilegiare é stata molto complessa, partecipata ed interessante ed é difficile da esporre con tutte le sfaccettature che l'hanno caratterizzata; ci limiteremo perciò a riportare quanto consensualmente deciso come conclusione della stessa: "il Dirigente (da solo o, meglio, collegialmente) per conoscere il grado di efficienza e di efficacia della Sua scuola deve misurare periodicamente almeno l'andamento delle seguenti aree:

- prodotto didattico-educativo (apprendimenti cognitivi e comportamentali)
- clima/relazioni (rapporti inter ed intra-scolastici)
- clima/immagine (nella scuola e fra questa e il contesto sociale)
- ruoli e procedure (confini e funzionalità degli "organi scolastici").

Durante la fase di costruzione degli strumenti, per motivi di tempo e di difficoltà del compito, la decisione ha subito un restringimento "operativo"; si é scelto, cioè, di focalizzare l'attenzione e gli sforzi su una sola area, il "prodotto didattico – educativo" della scuola, senza intaccare, per questo, la validità delle altre aree individuate, ma

accantonandole solo momentaneamente.
Abbiamo verificato che alcuni dati erano già in possesso dei dirigenti o facilmente reperibili mentre per altri era necessario costruire degli appositi strumenti di rilevazione.
Tra i dati di “pronta reperibilità” si é concordato di sistematizzare e controllare a cadenza annuale i seguenti:
A. per quanto riguarda gli alunni:
- tassi di abbandono per classe
- tassi di ripetenza per classe
- tassi di insuccesso agli esami conclusivi
- destinazione dei “licenziati”, sia per la scuola media dell’obbligo che per la scuola secondaria superiore (proseguimento degli studi e in quali tipi di scuola, inserimento nel mondo del lavoro, ecc.)
- rendimento dei propri alunni nella scuola di grado successivo

B. per quanto riguarda la struttura:
- analisi sommaria del bilancio (principali voci di spesa)
- numero e grado di utilizzazione delle attrezzature e dei servizi (computer, VTR, laboratori, biblioteca, etc.)
- turn-over degli insegnanti
- progetti di innovazione/sperimentazione

Ci rendiamo conto che ad una prima osservazione il punto “B” può apparire poco

inerente la valutazione del “prodotto”. In realtà l’avere sotto controllo questi pochi elementi strutturali può fornire al dirigente utili informazioni sulla gestione della didattica e sul “processo di produzione. Un solo esempio: il dirigente viene a sapere che gli alunni di una certa classe registrano scarsi risultati per ciò che riguarda le abilità operative; va a controllare con che frequenza questa classe utilizza il laboratorio e scopre che, per vari motivi, le attrezzature sono sottoutilizzate. A questo punto, con i due dati a confronto, può approntare con gli insegnanti un piano diverso di utilizzo e frequenza per poi verificare, dopo un lasso di tempo ragionevole, se ciò ha prodotto un progresso.
Per ciò che riguarda la costruzione di uno strumento ad hoc, in grado di misurare, dall’ottica del dirigente, il grado di apprendimento raggiunto in ogni classe, abbiamo concentrato il nostro sforzo nel “sezionare” quello che è stato definito “prodotto” della scuola e, soprattutto, nel tradurre in comportamenti le abilità che, nel campo della crescita complessiva, deve acquisire un alunno per essere definito un “buon prodotto”. Tutto ciò per ridurre al minimo i rischi della soggettività valutativa e per individuare dei parametri confrontabili.
Più volte, all’inizio di questo capitolo,

abbiamo sottolineato che il dirigente, in campo valutativo, non deve ripetere le operazioni che già fanno gli insegnanti, non deve, cioè, verificare, in prima persona, lo "stato degli alunni",. ma avere sotto controllo il "polso" della situazione scolastica e, quindi, avere presente e in modo comparato lo stato di avanzamento di ogni classe. Questa convinzione ha pervaso tutto il lavoro di costruzione della griglia allegata che è stata, appunto, pensata perché venisse utilizzata dagli insegnanti. L'obiettivo, infatti, non era di mettere a punto delle prove di valutazione per gli alunni, ma uno schema per sistematizzare le osservazioni che ogni insegnante fa o deve fare sulla sua classe: insomma, uno strumento che si servisse di variabili "trasversali" per dare al dirigente, contemporaneamente, informazioni sullo stato della classe nel suo complesso, e quindi non solo sui ragazzi ma anche sull'insegnante. Altro vantaggio, non secondario: la griglia, una volta compilata, può costituire oggetto di discussione e di confronto tra gli insegnanti sulle differenti percezioni, sui metri valutativi, sulle aspettative, sui punti di partenza e di arrivo; può fornire, cioè, una sorta di fotografia dello stesso paesaggio scattata, però, da operatori diversi, con macchine fotografiche e lenti differenti, su cui gli operatori possono confrontarsi.

In specifico, la griglia è divisa idealmente in tre sezioni, che indagano tre aree diverse del "sapere" che per i dirigenti/partecipanti costituivano il nucleo fondamentalmente dell'apprendimento:

- la prima (dom. 1-9) tende ad enucleare i comportamenti legati alle "abilità pratiche" degli alunni, non intese come capacità manuali, ma come abilità di utilizzo, rielaborazione e applicazione delle nozioni apprese. Risponde alla domanda complessiva "in che misura l'alunno è in grado, autonomamente, di avviare dei progetti, di prendere delle iniziative, ecc."
- la seconda (dom. 10-23) si interessa alla "comprensione del testo". Per "testo" si intende qualsiasi tipo di problema proposto all'alunno: dalla lettura di un brano di lingua italiana o straniera, alla comprensione di un esercizio di matematica, all'elaborazione di un problema di educazione tecnica, etc. La domanda generale e sintetica cui risponde questa sezione é "a che livello l'alunno é capace di ragionare"
- la terza, infine, (dom.24-32) si occupa della socializzazione. Indaga, infatti, sui comportamenti del ragazzo a scuola sia a livello individuale che collettivo. La domanda di sintesi é "in che modo e in che grado l'alunno si comporta con gli altri,

partecipa alla vita di relazione".
Dopo l'enunciazione delle ipotesi sottese alla costruzione dello strumento crediamo che sia più facile, anche per chi non ha partecipato al lavoro, capire come questa griglia dia, sia pure indirettamente, notizie sull'operato degli insegnanti e serva agli stessi come sistematizzazione delle osservazioni che effettuano in classe. Nella pagina successiva, riportiamo per intero la griglia approntata nella sua stesura definitiva.

## PACCHETTO SPERIMENTALE PER L'AVVIO DI UN PROCESSO VALUTATIVO DEL "PRODOTTO" SCOLASTICO

Di seguito troverà una serie di comportamenti osservabili in classe (in orizzontale). In verticale devono essere indicati i cognomi degli allievi (uno per ogni colonna). Per ognuno dei comportamenti elencati la preghiamo di apporre un numero scelto da questa scala 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 . Il n°1 sta ad indicare che il comportamento NON viene mai espresso; il n°10 che é espresso SEMPRE o in OGNI occasione possibile. I numeri da 2 a 9 indicano le diverse sfumature di frequenza del comportamento.
Per le attribuzioni delle valutazioni consigliamo:
a) di prendere in considerazione la settimana

di scuola immediatamente precedente

b) di fare riferimento ad osservazioni dirette e concrete, effettuate nelle proprie ore di insegnamento

c) di compilare a matita la colonna di ogni alunno e poi ricopiare a penna dopo aver soppesato comparativamente le valutazioni.

LA COMPILAZIONE DEVE ESSERE INDIVIDUALE E DEVE ESSERE CONCLUSA NELL'ARCO MASSIMO DI TRE GIORNI.

| COMPORTAMENTI | Alunno | Alunno | Alunno | Alunno | Alunno | Alunno | Alunno | Alunno |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. fa proposte operative | | | | | | | | |
| 2. prende l'iniziativa di organizzare l'attività proposta | | | | | | | | |
| 3. sceglie adeguatamente i mezzi | | | | | | | | |
| 4. rispetta i tempi di lavoro | | | | | | | | |
| 5. porta a termine ciò che gli viene richiesto o che si prefigge, non si blocca, pensando di non avere mezzi, spazi, strumenti | | | | | | | | |
| 6. non si blocca, pensando di non avere mezzi, spazi, strumenti | | | | | | | | |
| 7. risolve autonomamente problemi concreti | | | | | | | | |
| 8. davanti ad un insuccesso/errore | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| si autocorregge | | | | | | | | |
| 9. sperimenta, esplora diverse possibilità, mostra curiosità di fare cose nuove | | | | | | | | |
| 10. riconosce il significato dei vocaboli-chiave, cioè indispensabili alla comprensione del testo | | | | | | | | |
| 11. individua l'argomento del testo | | | | | | | | |
| 12. individua le parti di cui il testo é composto | | | | | | | | |
| 13. comprende le sequenze temporali del testo | | | | | | | | |
| 14. comprende le relazioni di causa/effetto in un testo | | | | | | | | |
| 15. coglie le relazioni fra i dati (associazioni, somiglianze, differenze, confronti) | | | | | | | | |
| 16. coglie le relazioni fra i fatti (idem) | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. coglie le relazioni fra i concetti (idem) | | | | | | | | |
| 18. utilizza le informazioni acquisite dal testo, anche in altre situazioni | | | | | | | | |
| 19. sa comporre, partendo da dati forniti, un testo | | | | | | | | |
| 20. sa scomporre e ricomporre un testo dato | | | | | | | | |
| 21. sa porre domande o problemi, a partire da informazioni acquisite | | | | | | | | |
| 22. formula ipotesi | | | | | | | | |
| 23. esprime giudizi articolati sul testo | | | | | | | | |
| 24. é disponibile a lavorare in gruppo | | | | | | | | |
| 25. nella vita di gruppo l'allievo:<br>a) sa ascoltare<br>b) interviene spontaneamente<br>c) fa proposte<br>d) lascia spazio agli interventi degli altri | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| e) accetta le critiche<br>f) accetta gli insuccessi<br>g) accetta le decisioni della maggioranza | | | | | | | | |
| 26. durante la ricreazione, si inserisce spontaneamente nel gruppo | | | | | | | | |
| 27. aiuta i compagni in difficoltà | | | | | | | | |
| 28. richiede l'aiuto dei compagni quando é in difficoltà | | | | | | | | |
| 29. nel lavoro di gruppo, partecipa attivamente e responsabilmente | | | | | | | | |
| 30. quando litiga con i compagni, sa sbrigarsela da solo | | | | | | | | |
| 31. quando compie una "marachella", si assume le proprie responsabilità | | | | | | | | |
| 32. ha buone relazioni con i compagni (1=con nessuno, 10=con tutti). | | | | | | | | |

È evidente che l'unica maniera efficace per giudicare uno strumento di questo genere é metterlo alla prova sul campo, utilizzandolo come strumento di valutazione in una situazione concreta e vagliandone con grande attenzione critica i risultati. Così si é fatto, il questionario é stato somministrato a numerosi insegnanti in diverse scuole a cura degli stessi partecipanti al Corso. (In specifico a 60 insegnanti di 48 classi – 30 della scuola elementare e 18 della scuola media; il numero degli insegnanti non concorda con le classi, perché in alcune scuola medie più insegnanti di una stessa classe hanno riempito il questionario).
La descrizione dei risultati ottenuti, delle riflessioni da essi generate e degli entusiasmi che si sono manifestati meriterebbe uno spazio ben più ampio di quello a disposizione.
Qui ci pare interessante sottolineare schematicamente alcuni punti che, a nostro avviso, fanno di questa griglia uno strumento già fin d'ora utilizzabile:

- nonostante la ricchezza di informazioni che contiene il questionario si è rivelato di facile comprensione e di rapida compilazione
- lo strumento é modulare e multi-uso, si presta a considerazioni valutative sia sui

singoli allievi, sia sulle classi, sia sui cicli, sia su tutta la scuola, sia, infine, su scuole diverse, poiché prescinde da contenuti disciplinari specifici, esso consente confronti corretti sia per classi non parallele, sia per materie diverse

- il trattamento e la sintesi delle informazioni elementari é grandemente facilitato dalla loro omogeneità, che si presta ad elaborazioni semplici (medie, variabilità, etc.) con grande facilità, ma allo stesso tempo lascia spazio a trattamenti statistici più sofisticati
- l'unico inconveniente pare essere costituito dalla grande mole di dati che esso é in grado di fornire, inconveniente facilmente aggirabile con un minimo di organizzazione se elaborato "a mano", o addirittura inesistente nel caso di elaborazione elettronica, peraltro possibile anche su microcomputer.

Molte altre considerazioni dovrebbero trovare posto in questo elenco, ci pare, tuttavia, che quelle indicate siano sufficienti a dare un'idea delle potenzialità di questa griglia. D'altra parte lo scopo principale del Corso non era solo quello di costruire uno specifico strumento di valutazione, ma soprattutto di far sperimentare come ciò possa essere fatto in tempi ragionevoli, coordinando competenze e professionalità.

Naturalmente se, da un lato, la sperimentazione sul campo ha dato vita ad una serie di conferme sull‘adeguatezza e la validità dello strumento, dall’altro ha aperto, o meglio, non ha potuto dissipare alcune perplessità. La più rilevante riguardava il numero di voci contenute nel questionario: in altri termini, ci si chiedeva se le domande poste costituivano il minimo indispensabile o se, al contrario, non fossero presenti ridondanze e ripetizioni. Con l’obiettivo di chiarire questo dubbio e per tentare di rendere agile al massimo lo strumento, é stata successivamente applicata una tecnica statistica di “semplificazione” che va sotto il nome di “analisi fattoriale”. Non é qui il caso di spiegare in che cosa consista tale tecnica e quali siano state le concrete modalità di attuazione, ci pare molto più interessante sintetizzare il risultato finale al quale si é pervenuti. Ripetute e diverse esplorazioni statistico-matematiche indicano, in modo convergente, che non é possibile individuare nelle variabili osservate ridondanze significative e che le domande poste tendono, ciascuna, a misurare un aspetto singolo non già colto da altre domande; in sintesi l’eliminazione, o il raggruppamento di alcune domande sopprimerebbe una quota non trascurabile di informazioni.
Va da sé che questa conclusione é

giustificata all’interno dei dati e delle situazioni sui quali la tecnica fattoriale é stata utilizzata (cioè quegli alunni, di quelle scuole, valutati da quegli insegnanti), tuttavia l’esistenza di un caso così eclatante di non ridondanza dell’informazione deve far riflettere sulla completezza e sulla essenzialità dello strumento utilizzato.

## BIBLIOGRAFIA

G. Contessa, “Presentazione” in M.V. Sardella , “Teoria e tecniche dell’evaluation”, CLUED, MI, 1985
Federici S. (a cura di), “Modelli di formazione per dirigenti scolastici”, Quaderno I.R.R.S.A.E. – Lombardia, n°3, 1984
Sardella M.V., “Teoria e tecniche dell’evaluation”, CLUED, MI, 1985
Vertecchi B., “Manuale della valutazione”, Ed. Riuniti, Roma, 1984

## NOTE

Intendiamo citare e ringraziare i dirigenti scolastici che, con la loro partecipazione attiva ed interessata, hanno contribuito notevolmente al lavoro. Questi i loro nomi:
Borghi Ariella, Butturini Maurizio, Carissoni Renata, Castelnuovo Rosanna, Danesi Giuseppe, Fontana Giorgio, Galimberti Giulia, Gatti Francesco, Joppi M. Piera, Maninetti Orietta, Marchesi M. Carolina, Mazza Maria, Portieri Giuliano, Quaresmini Daniela, Ruggeri Lino, Visentini Raffaele.

## Quinto Capitolo
## IL DIRIGENTE COME ORGANIZZATORE

*Maria Vittoria Sardella*

L'azione dell'organizzare evoca di solito procedure burocratiche, pratiche noiose, lavoro routinario. Probabilmente anche ai dirigenti che hanno partecipato alla ricerca, effettuata dall'A.R.I.P.S. per conto dell'I.R.R.S.A.E. Lombardia, sul ruolo del dirigente scolastico, di cui si parla anche in altre parti di questo lavoro, la funzione organizzativa ha suggerito immagini di questo genere. Infatti é risultato che un ampio numero di dirigenti (66%) passa il suo tempo ad organizzare la scuola, mentre un numero ben più esiguo (27%) vorrebbe trascorrerlo in questo modo. E, si noti, tutto ciò anche in presenza di una risposta particolare riguardante la funzione di espletamento delle pratiche burocratiche, che differenziava, cioè, i compiti strettamente burocratici da quelli specificatamente organizzativi. Non intendiamo qui approfondire le cause di questo fenomeno ma, partendo dalla constatazione che quasi la metà dei dirigenti scolastici impiega il suo tempo in un'attività che non li soddisfa, vorremmo cercare di chiarire meglio le caratteristiche di questa

funzione.
Il nodo centrale di questa insoddisfazione va ricercato in un'errata concezione del ruolo dell'organizzatore e in una sottovalutazione della sua importanza. Scopo di queste righe sarà, dunque, di fare vedere in chiave diversa la funzione organizzativa o, meglio, più che una nuova funzione, un modo diverso di espletarla.
Vi sono moltissimi modi per dirigere un'organizzazione ed ognuno di questi ha modalità di esplicazione che risentono del carattere, delle tendenze, della personalità e delle capacità di ogni singolo individuo; agli estremi opposti di questi "stili" di gestione possiamo collocare due immagini che ci consentono di descrivere, con qualche approssimazione, il campo di variazione della figura dell'organizzatore. Si può gestire un'organizzazione come un "vigile urbano", cioè limitarsi solamente a dirigere il "traffico" delle risorse senza preoccuparsi del perché avvengono gli "intasamenti", ma con l'unico obiettivo che non si creino file ai "semafori", costi quel che costi; oppure, all'opposto, da manager, da responsabile del personale che ha interesse a che l'apparato non si inceppi ma ha altrettanto interesse che le risorse umane diano il meglio di sé stesse con soddisfazione. Se questo é il campo di variazione si pensi a quante sfumature e

situazioni intermedie esso lascia spazio.
Per cominciare a disegnare il quadro che intendiamo mettere a fuoco, pare indispensabile fare un passo indietro e chiedersi: in che cosa consiste la funzione organizzativa? Per dirla con Martelli è "il raggruppamento delle attività e l'attribuzione di mansioni, doveri, e responsabilità". Questa definizione, come tutte le definizioni generali, é tanto ampia da contenere tutti gli "stili" possibili. Ci pare più utile cercare una definizione più precisa attraverso un breve esame critico dell'evoluzione che questo concetto ha avuto all'interno delle teorie dell'organizzazione, facendo riferimento al mondo aziendale in cui si sono sviluppate
Questa analisi ci consentirà da un lato di superare le ristrettezze di una definizione univoca e, dall'altro, in una fase più applicativa del lavoro, di cercare parallelismi e dissonanze con il mondo della scuola che è un tipo molto particolare di "azienda" dal momento che produce e consuma un bene un po' strano che in prima approssimazione potremmo definire col termine "cultura".

## 5.1- LE TEORIE ORGANIZZATIVE

È generalmente condivisa l'attribuzione di capostipite degli studi sul management a J. Taylor, che avvia la fase "classica" degli studi

sul problema con un metodo che egli stesso definisce “scientifico”. In sintesi i tre principi fondamentali del metodo sono:

- scegliere gli uomini più adatti ad un dato lavoro
- insegnare loro il metodo più efficiente e i movimenti più economici da impiegare
- dare incentivi ai migliori sotto forma di salario più alto.

Questa teoria è, come si suol dire, figlia del suo tempo giacché la cultura dello sviluppo industriale di allora era imperniata sulla convinzione che la natura umana fosse dominata da certe proprietà per cui gli uomini erano pigri per temperamento, lavoratori per necessità, e la loro produttività era motivata esclusivamente dalla paura del superiore e dell‘avidità del guadagno economico. L’uomo é solo “uomo economico”, cioè un essere esclusivamente razionale che calcola con esattezza come può ottenere il maggior guadagno con il minimo sforzo.
Lasciando da parte considerazioni di carattere etico, si individuano due limiti fondamentali di questo approccio: innanzi tutto l’eccessivo meccanicismo, l’appuntare l’attenzione solamente sugli aspetti strutturali e non sulle persone che danno vita all’organizzazione, che sono viste solo come rotelle di un ingranaggio, tutte uguali e perfettamente intercambiabili; in secondo

luogo, l’organizzazione così concepita appare come “sistema chiuso” che é possibile studiare, gestire ed eventualmente modificare come una macchina, senza tener presenti le interazioni con l’ambiente. Se ciò non è vero per nessuna organizzazione, maggiormente non lo é per la scuola.  Pur essendo un insieme di risorse umane e materiali con propri obiettivi ed una propria fisionomia, non è e non deve essere isolata dal resto del contesto in cui è collocata. L’ambiente sociale é non solo il luogo di provenienza delle risorse umane (sia operatori che utenti), ma anche e soprattutto quello di destinazione del “prodotto” della scuola. La fase successiva al taylorismo, quella definita delle “relazioni umane”, prende il via dal notissimo esperimento di E. Mayo alla Western Electric, dove, empiricamente, i tecnici si resero conto che non erano le modificazioni strutturali a fare aumentare la produzione bensì i rapporti informali che si stabilivano fra persone e fra gruppi. L’uomo da “economico” si trasforma in “sociale”: i suoi bisogni non sono solo di tipo salariale ma soprattutto di tipo relazionale; i rapporti con i colleghi ed i superiori sono importanti quanto l’aspetto economico.
Saranno D. Mc. Gregore e, soprattutto, A. Maslow a perfezionare questa teoria. Il primo riabilita il lavoratore medio ritenendolo in grado non solo di imparare ad assumersi

delle responsabilità ma, addirittura, di cercarle! Maslow, dal canto suo, fa fare un salto in avanti nella scala dello “sviluppo della specie”! Con la sua “gerarchia dei bisogni umani” afferma che l’individuo, oltre a bisogni fisiologici, di sicurezza, sociali e di stima, ha anche bisogni di autorealizzazione. In altri termini, un uomo raggiunge un completo benessere psicofisico solo quando può esprimere le proprie potenzialità, quando può essere creativo. Perché i lavoratori siano attivi occorre, perciò, che l’organizzazione sia progettata in modo tale da soddisfare, almeno in parte, questi bisogni di tipo “superiore”. Come sempre, le teorie non sono né buone né cattive; é la loro applicazione e gli effetti che l’applicazione produce che vanno valutati. In realtà, in particolare la scoperta dell’importanza delle relazioni umane, che ha suscitato molto interesse e ha “conquistato” un discreto numero di managers, ha portato anche ad una serie di aggiustamenti artefatti all’interno delle organizzazioni e i rapporti con l’autorità sono stati improntati ad uno stile di tipo paternalistico. Per citare solo alcuni esempi: dalla Befana per i figli dei dipendenti, al “chiudere un occhio” di fronte all’insegnante-madre che va via in anticipo dal collegio dei docenti, alle gite sociali. Ci vuole ben altro, però per “prendersi cura” delle persone. Ad

esempio conoscere e potenziare le capacità e le aspirazioni, interessarsi al loro operato e ai “bisogni” di formazione”, aiutarle ad assumere responsabilità e a sentirsi partecipi di un progetto collettivo. Certamente tutto questo é più gravoso e difficile, ma é uno dei modi che garantisce il funzionamento di un’organizzazione.
Ci pare interessante, infine, accennare all’approccio sistemico, dal momento che attualmente va riscuotendo successi crescenti a livello interdisciplinare. Secondo questo filone le organizzazioni sono considerate come “sistemi complessi aperti”. L’attenzione si sposta dal singolo elemento (uomo o macchina) alla relazione tra gli elementi e tra l’insieme degli elementi e l’ambiente; per cui diventa indispensabile analizzare le interdipendenze che si stabiliscono tra un individuo, l’organizzazione di cui fa parte e l’ambiente. Questo approccio si basa essenzialmente su tre cardini: il feed-back, l’omeostasi e l’equifinalità. In estrema sintesi il feed-back (letteralmente retro-azione) é l’informazione di ritorno delle reazioni che un’organizzazione provoca sull’ambiente esterno. L’omeostasi é una situazione di equilibrio dinamico in cui viene a trovarsi un’organizzazione quando adegua le attività interne alle esigenze dell’ambiente. L’equifinalità consiste nella possibilità che un

sistema raggiunga determinati obiettivi partendo da condizioni iniziali differenti e seguendo percorsi differenti.
Questi i principali filoni teorici. Molti altri se ne sono sviluppati negli ultimi vent'anni; di essi si può avere informazione da un buon manuale di organizzazione aziendale.

## 5.2- L'ORGANIZZAZIONE "SCUOLA"

Intendiamo invece entrare nello specifico della funzione organizzativa nella scuola. Occorre anzitutto sottolineare la scarsità di contributi sul tema specifico dell'organizzazione scolastica, almeno all'interno della bibliografia italiana sulla scuola, per altri versi fin troppo abbondante. Questa carenza ci pare una "spia" importante della considerazione marginale di cui godono le funzioni manageriali all'interno dell'istituzione pubblica. Grande attenzione é stata rivolta, e con ragione, ai temi della didattica e della valutazione degli alunni, ma il focus è rimasto costantemente fissato sul rapporto docente – discente e, quasi mai, si é pensato alla scuola come insieme di risorse (finanziarie, di tempo, di persone, etc.), il cui impiego va orchestrato e razionalizzato.
In questo contesto, la scuola più che ad un'impresa assomiglia ad una sorta di associazione di singoli artigiani che, lungi dal

lavorare ad un progetto comune, sono associati per economia di spazio, di tempo e di opportunità. In questo senso la scuola si troverebbe in una fase organizzativa largamente pre-tayloristica, addirittura pre-rivoluzione industriale, e ciò spiegherebbe la scarsa attenzione ai problemi di managerialità ed efficacia organizzativa. È chiaro che solo per amore di paradosso abbiamo portato così avanti questo parallelo. Infatti concordiamo pienamente con Ghilardi (1983) quando sostiene che la scuola e l'azienda non appartengono alla stessa "famiglia", per cui é impossibile trasferire automaticamente teorie e tecniche nate per l'organizzazione aziendale a quella scolastica e non é pensabile, né tanto meno, auspicabile che l'istituzione scolastica possa e debba seguire la stessa parabola di sviluppo.
Gli elementi fondamentali di differenziazione sono, a nostro avviso, i seguenti:

1. la scuola non ha concorrenti sul piano strettamente economico o meglio la concorrenza si esplica secondo modalità qualitative e non secondo variabili di mercato (prezzo, domanda/offerta);
2. é un'azienda che non é sottoposta al rischio del fallimento economico, non rischia, cioè, di dover cessare l'attività per problemi finanziari;

3. la scuola produce e trasforma cultura ed apprendimento e non merci o “servizi vendibili”, lavora, cioè, per la crescita “complessiva” dell’individuo per cui importantissime sono le potenzialità personali di tutte le categorie umane presenti all’interno e le relazioni tra le persone;
4. il dirigente ed i docenti hanno un bagaglio culturale e professionale sostanzialmente simile per cui diventa indispensabile che, da una parte, il dirigente utilizzi le opinioni e le competenze degli insegnanti e, dall’altra, modifichi il suo ruolo da “supermaestro” a manager;
5. lo spazio decisionale degli insegnanti é di gran lunga superiore a quello di qualsiasi altra categoria intermedia aziendale per cui affidarsi alla gerarchia dei rapporti e al rispetto formale dei doveri degli insegnanti non garantisce affatto il funzionamento efficace della scuola.

Occorre aver ben presenti queste differenze per non correre il rischio di trapiantare tecniche “aziendali” in ambiente scolastico. Tuttavia é altrettanto indispensabile procedere alla elaborazione e alla formalizzazione di una teoria organizzativa “speciale” per un’azienda “speciale” come la scuola. Non siamo ancora in grado di enunciare una teoria compiuta e sistematica,

però dal momento che ogni teoria si basa su esperienze ed osservazioni e che da anni, nell'Istituto di cui faccio parte, lavoriamo come consulenti, formatori, ricercatori nel mondo della scuola, la parte finale di questo capitolo sarà dedicata alla messa in evidenza di alcuni elementi chiave per la funzione organizzativa.

## 5.3- ORGANIZZAZIONE COME SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

Nella sua veste di organizzatore é indispensabile che il dirigente si prefigga come obiettivo primario la massima produttività ed efficacia della sua scuola e, quindi, tenga presente contemporaneamente diversi ordini di fattori da quelli più propriamente strutturali (tempi, spazi, norme, etc.) a quelli che potremmo definire "psicologici" (motivazioni, aspettative, processi e dinamiche di gruppo e di comunità etc.). Un buon organizzatore dovrebbe avere chiaramente presenti dei momenti e delle procedure fondamentali quali la <u>pianificazione</u>, la <u>motivazione</u> e la <u>comunicazione</u>.

Proprio tenendo presenti le prime due differenze esistenti tra l'azienda e l'istituzione scolastica, visto che non può puntare su una concorrenza dì tipo

strettamente economico, il dirigente dovrebbe incentivare quella di tipo qualitativo, fare in modo, cioè, che ogni genitore aspiri a far frequentare al proprio figlio quella scuola e, nello stesso tempo, che la scuola registri sempre un bilancio in “attivo” in termini di preparazione degli alunni, soddisfazione degli insegnanti, progetti di innovazione e sperimentazione, etc. Per fare ciò l’arma più potente in possesso del dirigente é lo sviluppo delle capacità, potenzialità e disponibilità degli insegnanti. Quanti dirigenti sanno che cosa sono capaci di fare i propri insegnanti, in quali campi sono maggiormente competenti? Quanti si curano di sondare le aspirazioni e la disponibilità individuali? Varrebbe la pena, all’inizio dell’anno scolastico, di dedicare del tempo a questa indagine in modo da favorire la conoscenza tra le persone ed individuare consapevolmente i ruoli e le attività più congeniali al funzionamento della scuola e al perseguimento degli obiettivi. Questa conoscenza “partecipata” potrebbe fungere da prima molla, da incentivo per i docenti. Poiché nella scuola non sono previsti, attualmente, incentivi di carattere finanziario, è necessario ricorrere ad altri elementi per tenere “alta” la motivazione dei lavoratori. Il riconoscimento pubblico di una competenza specifica in possesso di uno o più insegnanti,

che risulti utile a tutta l'organizzazione, da una parte porterà gli insegnanti in questione a lavorare con maggiore soddisfazione e, dall'altra, potrebbe spingere i colleghi "più pigri" a mettere a disposizione le proprie qualità o a cercarne di nuove. Ci rendiamo conto che un'operazione del genere non é così semplice da effettuare: molto spesso le maggiori capacità di un collega non stimolano emulazione, ma invidia o altri meccanismi di difesa. Non per questo, però, bisogna arrendersi. È necessario, invece, che il dirigente sondi il "clima", capisca qual è il momento opportuno per valorizzare le risorse presenti e, ancora una volta, lavori per favorire il "cambiamento", nella convinzione che il miglioramento dell'organizzazione é legato in gran parte alla soddisfazione delle motivazioni degli attori.

## 5.4- ORGANIZZAZIONE COME INCENTIVO DELLA MOTIVAZIONE

Volendo pianificare l'attività di un'organizzazione bisogna avere, ovviamente, ben chiari gli obiettivi che si vogliono perseguire. Sappiamo che la scuola ha finalità molto ampie, generali e ambiziose, quali ad esempio, formare ed istruire il cittadino di domani. Risulta indispensabile suddividere finalità di questa portata in

obiettivi di breve, medio e lungo periodo. Nello stesso tempo, gli obiettivi vanno tradotti in comportamenti osservabili in modo che, in sede di verifica, si possa stabilire in che grado sono stati raggiunti. Individuiamo, a questo proposito, un altro strumento a disposizione del dirigente per incentivare la motivazione degli insegnanti e farli sentire più partecipi alla gestione dell'organizzazione: il coinvolgimento degli operatori nella scelta degli obiettivi e nella definizione della loro scala di priorità. Questo modo di procedere non solo é valido per ciò che riguarda il momento della scelta degli obiettivi, ma dovrebbe entrare a far parte della gestione "normale" dell'organizzazione. Infatti, un processo decisorio partecipato coinvolge e vincola in misura molto maggiore chi vi ha preso parte e risulta più efficiente perché, responsabilizzando tutte le componenti, facilita l'attuazione delle scelte. Va da sé che decisione partecipata non equivale a decisione unanime, facilita però l'integrazione delle minoranze perché, se il dibattito é stato condotto con professionalità, hanno potuto motivare il loro dissenso e trovare punti di mediazione.
Definiti i tempi ed i metodi per raggiungere i singoli obiettivi si può passare ad identificare sia le persone responsabili dei vari progetti sia i gruppi di lavoro. Molta attenzione va

infatti dedicata all'organizzazione e al coordinamento del gruppo docenti, e poiché è assolutamente inefficiente che il Collegio o il Consiglio si riuniscano sempre al completo per qualsiasi tipo di lavoro, è necessario procedere alla formazione di sottogruppi che lavorano per progetti e che si incontrano tutti insieme solamente nei momenti informativi e decisionali. La formazione di questi gruppi dovrebbe essere facilitata dall'inchiesta di cui si é parlato in precedenza. (V. cap. 2, pagg.28 e ss.)
È questo il momento di pensare alla valutazione. Non si può aspettare la fine dell'anno scolastico o un momento di crisi per chiedersi come stanno andando le cose, perché non c'è più tempo per porvi rimedio; né ci si può affidare unicamente ad una verifica "a braccio", perché per misurare un cambiamento é necessario conoscere la situazione alla partenza e decidere su quali punti l'intervento vuol fare leva. Va da sé che stiamo parlando di evaluation del "sistema – scuola" nel suo complesso, perché é questo che concerne un dirigente. Le tecniche di valutazione dei singoli alunni sono appannaggio degli insegnanti che potranno utilizzare il dirigente come supervisore/consulente. (V. cap. 4, pagg.71 e ss.)
Proprio a proposito della consulenza agli

insegnanti non solo per problemi di valutazione ma per qualsiasi necessità, il dirigente potrebbe, nella fase di pianificazione degli incontri e delle attività, approntare un calendario di massima delle sue disponibilità a ricevere singoli insegnanti o gruppi. È necessario formalizzare e ufficializzare questi momenti perché non vengano confusi con le “chiacchiere da corridoio” ma si configurino come parti integranti ed indispensabili del lavoro scolastico e del ruolo manageriale.
L’attività di pianificazione non riguarda solamente la gestione dell’esistente ma, soprattutto, la previsione degli ostacoli. Sappiamo, ad esempio, che la richiesta di aggiornamento degli insegnanti va inoltrata nell’anno scolastico in corso per l’inizio dell’anno successivo; questo, di solito, crea problemi legati principalmente al turnover degli operatori: i nuovi insegnanti si trovano, nella migliore delle ipotesi, a prendere parte ad un aggiornamento che non hanno scelto, oppure arrivano a scuola quando il periodo di aggiornamento é terminato. Questo fenomeno, d’altro canto, é diventato talmente stabile da poter essere considerato un elemento routinario. In fase di programmazione dell’aggiornamento, per aggirare questo inconveniente, si possono individuare delle iniziative per i “vecchi” e

delle alternative per i “nuovi”, non limitando entrambe al solo mese di settembre, ma prevedendo, durante tutto l’anno, delle apposite riunioni di scambio di esperienze ed apprendimenti.

## 5.5- ORGANIZZAZIONE COME GESTIONE DELLA COMUNICAZIONE

Di fondamentale importanza in ogni sistema complesso é la gestione della comunicazione. Naturalmente il dirigente non deve intendere la comunicazione solo come informazione, non deve limitarsi cioè ad una semplice trasmissione di richieste o di notizie ma soprattutto facilitare lo scambio di idee, opinioni, progetti in modo che ogni membro dell’organizzazione sia consapevole sia dell’andamento generale sia del suo ruolo all’interno. Un’assemblea plenaria é la sede adatta, ad esempio, per i momenti strettamente informativi. Tutti gli insegnanti usufruiscono così, della stessa “trasmittente”; allo stesso modo può andar bene una “circolare” (ammesso che venga letta!); per lo “scambio” la sede privilegiata é invece, il piccolo gruppo coordinato da una persona competente (non necessariamente il dirigente) che possa far da tramite fra i gruppi tra loro e con il dirigente.
La comunicazione e lo scambio di

informazioni non interessano solamente il "mondo interno" alla scuola ma riguardano anche le relazioni tra l'istituzione e il mondo esterno (genitori, provveditorato, servizi socio-sanitari, culturali e ricreativi, enti locali, etc.). Il primo passo da compiere è raccogliere e organizzare il maggior numero di informazioni sia sulla disponibilità del territorio sia sulle aspettative che questo, nel suo complesso, nutre nei riguardi dell'istituzione; costruire, insomma, una "banca dati" a cui attingere per ogni necessità conoscitiva. Allo stesso tempo, é importante comunicare all'esterno ciò che avviene nella scuola soprattutto in termini di progetti per il futuro, disponibilità, organizzazione interna.
Perché fare questo e come farlo? Le motivazioni crediamo siano intuibili ma le riassumiamo brevemente. La scuola é una istituzione indispensabile e importante e, come tale, molto chiacchierata, a torto o a ragione. Spesso, però, le lamentele si basano sul sentito dire e l'insoddisfazione sfocia difficilmente in qualcosa di costruttivo.
Una serie di notizie sulla scuola, fornite dall'interno, potrebbe da una parte, facilitare la comprensione degli utenti su quanto si va facendo, su quello che succede, e fornire degli elementi reali su cui confrontarsi; dall'altra, stimolare gli operatori a lavorare

meglio, a fare fede a quanto hanno dichiarato.
Fare ciò non richiede strumenti d'avanguardia o particolarmente sofisticati, ma, ancora una volta, un'organizzazione e un utilizzo più efficiente delle risorse che si hanno a disposizione. Ecco qualche esempio.
Per raccogliere notizie sull'esterno:

- un'inchiesta sulle caratteristiche del territorio in termini socio-economici, di risorse strutturali e di servizi (il più delle volte non é necessario farla ex novo ma basta consultare i documenti dell'ufficio statistico del comune).

Per fornire informazioni all'esterno:

- l'elaborazione di un testo scritto (giornale della scuola, documenti per categorie, da inviare cioè a gruppi particolari: genitori, amministratori, etc.) in cui in modo sintetico, chiaro e magari spiritoso, si illustrano l'iter formativo, i progetti di innovazione e sperimentazione, la dotazione strutturale della scuola, le competenze degli operatori, etc.
- la "vecchia" bacheca, ringiovanita per l'occasione con l'aiuto degli allievi
- restituzione dei dati dell'inchiesta sul territorio, fatta con l'aiuto di cartelloni, in un momento prestrutturato dell'eventuale festa di fine anno o Natale
- proposta di apertura all'esterno delle

strutture scolastiche (laboratori, palestre, computer, etc.).

## 5.6- PERT: UNO STRUMENTO PER ORGANIZZARE

Il PERT (programmazione reticolare) é una tecnica per il controllo della programmazione. In concreto, si tratta di un modello grafico dell'avanzamento temporale di un progetto. Si basa su due regole fondamentali: partire dalla data in cui il progetto deve essere terminato, e segnare sul grafico, a ritroso, tutte le scadenze intermedie e le interdipendenze delle variabili interessate al progetto.
Esempio di PERT per una sperimentazione di evaluation del sistema – scuola. Data di conclusione della sperimentazione: 20 dicembre.

| | |
|---|---|
| 11- Collegio dei docenti: discussione dei risultati dell'esperimento e decisione su eventuali modifiche e proseguimenti | 20/12 |
| 10- Convocazione Collegio Docenti | 10/12 |
| 9- Riunione dei gruppi: analisi dei risultati | 1-10/12 |
| 8- Riunione dei gruppi: trattamento dei dati | 20/11 |
| 7- Somministrazione | 5-8/11 |

| | |
|---|---|
| 6- Consegna segreteria per battitura | 27/10 |
| 5- Collegio Docenti: discussione strumenti e somministrazione | 25/10 |
| 4- Convocazione Collegio Docenti e messa in o. d. g | 15/10 |
| 3- Riunione gruppi per costruzione strumenti | 5-20/10 |
| 2- Collegio Docenti: decisione progetto e formazione gruppi lavoro | 30/9 |
| 1- Convocazione Collegio Docenti e messa in o.d.g | 20/9 |

Nell'esempio si dà per scontato che il Collegio Docenti accetterà la proposta del dirigente. Tuttavia risultano evidenti i due maggiori vantaggi derivanti dall'uso dei PERT. Il primo é un severo controllo su tutte le scadenze del progetto. Il secondo é la visualizzazione della possibilità concreta di realizzare un'idea. Il PERT di cui sopra evidenzia che sarebbe impossibile attuare il progetto se per esempio si iniziasse a discuterne il 15 ottobre invece che il 20 settembre.

## 5.7- CONCLUSIONI

Un ultimo consiglio, che ha l'intenzione di fungere da somma di quanto detto in precedenza. Il dirigente deve interiorizzare che non può adempiere a tutti i numerosi e

gravosi compiti di sua pertinenza in prima persona e quindi deve introdurre progressivamente un sistema di “delega di funzioni”. Sappiamo che la scuola italiana é pensata per una gestione piramidale e che al dirigente non sono concessi molti spazi istituzionali di ”manovra”. Non stiamo però indicando un ipotetico cambiamento legislativo, bensì degli aggiustamenti che, all’interno della legislazione esistente, ogni dirigente può introdurre nella sua scuola per migliorarne il funzionamento.
Anche se può apparire superfluo vogliamo ricordare che delegare non vuol dire disinteressarsi delle attività delegate, ma da una parte incentivare e responsabilizzare maggiormente i collaboratori e dall’altra avere più tempo libero per prendersi cura dell’andamento complessivo della scuola.

## BIBLIOGRAFIA

Ghilardi F., Spallarossa C., “Guida all’organizzazione della scuola”, Ed. Riuniti, Roma, 1983

Martelli A., “Introduzione al management”, Etas Libri, MI, 1975

## Sesto Capitolo
## IL DIRIGENTE COME INNOVATORE
*Margherita Sberna*

"Non é lecito definire utopistico qualcosa in cui non abbiamo ancora messo alla prova tutta la nostra forza". (Martin Buber)

Credo che questa massima possa rappresentare l'intimo convincimento di quanti ritengono vitale per un'organizzazione che essa si modifichi e si rinnovi, adattandosi alla realtà nella quale si trova inserita e alle esigenze di chi vi opera.

Se tutti possono farsi promotori di cambiamenti a differenti livelli e di diversa entità, prima di ogni altro vi é tenuto il dirigente scolastico. Tale prerogativa può essere decodificata in più modi che, estremizzati, si riassumono in diversi tipi di comportamento:

A- Il dirigente interviene per modificare la situazione solo se é strettamente necessario, vale a dire se le sollecitazioni, da qualsiasi parte provengano, lo costringono ad agire senza che egli lo ritenga desiderabile.

B- Oppure – in modo opposto – il dirigente "progetta il futuro" e, quindi, sulla base della realtà in cui opera e degli indizi che

riguardano le prospettive future, elabora una strategia innovatrice che coinvolgerà tutto il sistema scolastico. I due atteggiamenti potrebbero essere definiti “passivo” il primo ed “attivo” il secondo.

c- C’è poi un terzo tipo di comportamento che potremmo chiamare intermedio, anche se non é una vera e propria mediazione degli altri due: é quello del dirigente che “aspetta l’occasione propizia” all’azione. Quando essa si presenta elabora ed adotta un piano di intervento adeguate alla situazione e alle proprie opinioni in merito.

## 6.1- TEORIE DI RIFERIMENTO

Il contributo che qui verrà offerto, fa riferimento in particolare alle teorie conosciute come “Sviluppo Organizzativo”. Nate negli Stati Uniti dallo studio di alcuni psicosociologi che lavoravano nelle imprese industriali, sono ancora lontane dall’essere completamente codificate. Esse si basano sulla ricerca di strategie funzionali all’introduzione di innovazioni e cambiamenti in una qualsiasi organizzazione. Queste teorie hanno fra l’altro il vantaggio di essere già state sperimentate nel mondo scolastico statunitense attraverso il paziente lavoro di P. Runkel e di R. Shmuck, che ne hanno dimostrato la fondamentale applicabilità

anche in questo settore. Di esse prenderemo in esame le parti che sembrano più facilmente esportabili nel sistema scolastico italiano.

### 6.1.1- R. R. BLAKE & J. S. MOUTON

"La capacità di promuovere il cambiamento, di orientarlo nella direzione voluta, e di controllarne il ritmo di sviluppo fa parte del nostro più profondo bagaglio intellettuale". ( Blake e Mouton )

Tutti noi conosciamo, come sottolineano gli autori, due tipi di modalità di cambiamento: una lenta e naturale individuabile nell'evoluzione; una repentina e traumatica caratteristica della rivoluzione. Il concetto di "Sviluppo" di un'organizzazione mette in luce invece l'intenzionalità umana ed insieme la possibilità di programmare e dunque di intervenire continuamente e nelle diverse fasi del processo di cambiamento. Esso deve essere connotato dai seguenti fattori ritenuti essenziali :

- coinvolgimento di tutta l'organizzazione nel suo complesso
- la partecipazione e l'assunzione del progetto innovativo da parte del dirigente
- l'impegno personale di tutti coloro che sono coinvolti
- l'uso di strategie e di metodi di intervento

sistematici e pluriennali

- la determinazione di tappe intermedie e di tempi adeguati al cambiamento richiesto
- la modifica di ogni parte componente l'organizzazione e tutti coloro che vi sono coinvolti, anche a differenti livelli e con diverse responsabilità.

Se si intende realmente modificare tutta la scuola sono necessarie due cose. Innanzi tutto non dimenticare che tutti, dal personale docente a quello operativo, agli Organi Collegiali, al dirigente, dovrebbero avere un ruolo attivo nell'intervento che verrà realizzato. In secondo luogo, essendo la scuola un sistema complesso le cui parti sono fra loro legate ed interdipendenti ,non é possibile proporsi di alterare un solo settore dimenticando che questo influisce anche sul resto. È quindi preferibile inserirlo in un quadro globale e predeterminato.

Se si intende, ad esempio, migliorare il sistema informativo diffondendo capillarmente le esperienze accumulate dagli insegnanti, o presentando differenti strategie di comportamento, può essere necessario ottenere la collaborazione attiva del personale di segreteria per la stesura di testi a macchina, e di quello operativo, per la ciclostilatura, l'impaginazione, la distribuzione del materiale , ai singoli interessati. È evidente che la realizzazione

dell’intervento innovativo passa in alcuni casi anche attraverso la modificazione di settori che non sono direttamente interessati ad esso, ma senza i quali il cambiamento non é realizzabile. In questa ottica acquistano una estrema rilevanza la posizione del dirigente scolastico e degli organismi dirigenti anche a livello politico, come il Consiglio di Istituto. Il loro appoggio é determinante per il buon esito delle attività di cambiamento; al contrario, la loro opposizione può rivelarsi un ostacolo insormontabile per qualsiasi tipo di iniziativa.
Ma l’appoggio a livello dirigenziale non é da solo sufficiente a produrre un cambiamento se non si aggiunge la collaborazione attiva e l’assunzione di responsabilità da parte anche degli altri “attori” del sistema scolastico. Le idee più brillanti possono miseramente fallire grazie ad un atteggiamento di resistenza passiva; oppure a causa di una mancanza di convinzione da parte di chi deve tradurre in pratica l’intervento. Basti pensare a tutta la legislazione di questi ultimi anni riguardante l’inserimento degli allievi portatori di handicap nella scuola media per constatare con estrema chiarezza come purtroppo non bastino le buone intenzioni per trasformare la didattica.
Dunque le innovazioni non ottengono buoni risultati se si fondano su proposte unilaterali,

vengano esse dall'alto o dalla base, a meno che l'idea primitiva, da qualsiasi parte provenga, non sia poi elaborata collegialmente, da tutte le componenti interessate.
D'altra parte va sottolineato che questo é anche l'indirizzo dell'attuale legislazione scolastica riguardante l'istituzione e la gestione degli Organi Collegiali. Ma è anche vero che in queste situazioni collettive "miste", i cui componenti non fanno parte delle stesse categorie (tutti docenti/tutti genitori/tutto personale operativo/ecc.) entrano in gioco delle dinamiche di competizione che spesso fanno naufragare perfino i progetti di più facile attuazione.
Il ruolo del dirigente scolastico è in questi casi determinante perché gli è necessario ottenere il massimo della collaborazione da tutti. Ma come? Per esempio realizzando delle inchieste che facciano emergere le opinioni, i pareri dei genitori o degli allievi sul tema proposto; oppure sui problemi più spesso incontrati nell'insegnamento; oppure ancora la percezione globale della scuola da parte della comunità circostante, attraverso le voci dei suoi leaders d'opinione. Un'altra strategia utilizzabile è quella di aprire il più possibile l'ambiente scolastico all'esterno, consentendo visite da parte dei genitori o chiedendo la loro collaborazione per

realizzare alcune attività; o addirittura promovendo iniziative illustrative del lavoro realizzato a scuola. Può essere utile anche dare vita ad una sorta di “Comitato tecnico” presieduto dal dirigente stesso e composte da rappresentanti di tutte le categorie coinvolte nel processo educativo, cui – durante l’anno – sia affidato l’incarico di prendere in esame, promuovere e realizzare particolari attività proposte da singole persone o da gruppi che partecipano in diversa misura alla vita scolastica.
Attraverso l’ascolto e l’utilizzo di suggerimenti e di contributi provenienti dalle diverse fonti coinvolte, il dirigente può realizzare una valida collaborazione e uno scambio fruttuoso per tutte le parti interessate.

### 6.1.2.- P. R. LAWRENCE E J. W. LORSCH

Lawrence e Lorsch, partendo da un’ottica simile a quella di Blake e Mouton, offrono ulteriori elementi utilizzabili in termini strategici per migliorare i risultati di un intervento innovativo. Essi indicano come inizio di qualsiasi mutamento la raccolta dei dati sulla realtà per arrivare a definire una diagnosi della situazione. Le conoscenze cui si perviene attraverso queste fasi di lavoro, sono messe in comune con le altre persone

interessate e sono discusse per verificare se rispondono alla vera situazione. Attraverso una serie di incontri, ciascuno é coinvolto nella progettazione di un intervento congruente rispetto ai problemi emersi e il più possibile accettato e condiviso. Il dirigente che vuole seguire questa procedura può utilizzare una serie di informazioni ricavate sia da un'inchiesta-ricerca sui problemi della scuola, sia da documenti quali i verbali degli incontri collegiali, i bilanci, l'andamento delle bocciature-promozioni, ecc.
Questi dati, opportunamente riassunti in ciclostilati o cartelloni murali, dovrebbero poi essere sottoposti all'attenzione e alla riflessione degli operatori scolastici e, quindi, discussi collegialmente a differenti livelli per individuare elementi utili alla modificazione della situazione. Per facilitare questo lavoro di confronto il dirigente potrebbe utilizzare tecniche di "ingegneria di gruppo" che consentono uno scambio abbastanza capillare di vedute e facilitano la presa di decisioni condivise (v. cap. 2, pagg.28 e ss.).
Queste attività preparatorie al vero e proprio intervento sono molto importanti perché non sono puramente speculative, ma danno inizio esse stesse alla realizzazione del cambiamento creando una situazione psicologica di disponibilità e consentendo di vedere la situazione da più punti di vista.

Il progetto vero e proprio può essere poi definito anche in gruppo ristretto, purché esso rispecchi le diverse voci presenti nella realtà scolastica. Al dirigente spetta il compito di controllare che l'intervento progettato sia coerente con gli obiettivi proposti e con il tempo necessario alla sua realizzazione.
Secondo Lawrence e Lorsch i cambiamenti possibili vanno da quelli lievi e superficiali, relativamente facili da ottenere, a quelli profondi, che toccano anche il livello emotivo e della personalità degli individui coinvolti. Il tempo necessario a raggiungere risultati soddisfacenti può essere piuttosto breve e limitato nel caso di piccole modificazioni e va sempre elevandosi aumentando il grado di profondità. È da tener presente che il complicarsi degli obiettivi richiede l'uso di differenti metodologie di intervento.
Così introdurre un mutamento didattico o organizzativo richiede di solito un intervento a carattere strutturale, sugli orari e sui tempi di lavoro, sulle attrezzature scolastiche, sui canali di comunicazione interna. Un intervento teso a modificare gli atteggiamenti delle persone, il clima all'interno della scuola, le relazioni interpersonali, richiede invece un lavoro molto più lungo e paziente con attività più chiaramente formative e di ricerca permanente che possono necessitare anche

di una programmazione pluriennale.
Il progetto di una modifica richiede poi uno stretto controllo nel momento della realizzazione per verificare di continuo la sua adeguatezza alla situazione.
P. Hersey e K. Blanchard sostengono che a volte il dirigente che ha poca dimestichezza con le “scienze umane” si focalizza maggiormente sugli apprendimenti a carattere intellettuale, trascurando che la modificazione dei comportamenti umani richiede un apprendimento più complesso, più profondo e più difficile da realizzare e più lento. Così succede che tenda a sottovalutare alcuni problemi che potrebbe valutare nella loro importanza solo osservando con attenzione e sforzandosi di capire il più possibile quanto gli succede intorno.

## 6.2- COME FACILITARE IL CAMBIAMENTO

I processi di innovamento di un’organizzazione pongono l’individuo e la collettività coinvolti nel bisogno di compiere delle scelte la cui importanza può variare, ma che generano sempre una situazione emotiva di ansia e di incertezza per qualcosa di nuovo ancora non ben identificato e definito. Questi sentimenti provocano comportamenti definibili “di difesa” che, cioè, tendono ad evitare l’insorgere dell’ansia. Essi si traducono

spesso in vere e proprie resistenze ed opposizioni al cambiamento, anche se non sempre per la verità sono consapevoli.
Il dirigente che intende introdurre delle innovazioni nella sua scuola può tentare di prevenire situazioni di questo tipo adottando precedentemente un'adeguata strategia. Utili suggerimenti in tal senso vengono dall'esperienza e dagli studi di H. A. Simon, che propone alcune utili alternative. Un primo fattore facilitante é rappresentato dai criteri di soddisfazione. Queste concetto è strettamente legato a quello di "livello di aspirazione" sia individuale sia collettivo. Se aumentano le aspirazioni diminuisce in pari misura la soddisfazione fino a trasformarsi in mal contento. È questo un momento propizio ad introdurre un mutamento che potrà provocare l'accrescersi dell'entusiasmo.
Occorre però che il dirigente scolastico abbia un filo diretto con tutto l'ambiente che lo circonda, osservando quanto gli succede intorno: lavorando maggiormente allo sviluppo delle risorse dei suoi decenti e del personale scolastico in genere; realizzando attività di consulenza a differenti categorie su richiesta degli interessati – singoli docenti, consigli di classe o gruppi di altre genere – .Da queste attività il dirigente può ricavare una serie di informazioni privilegiate, che gli consentono di costruire un quadro di

riferimento significativo in termini strategici per l'individuazione del clima di fondo della scuola e degli elementi che é necessario modificare per maggior gratificazione di individui e gruppi.
Un secondo elemento favorevole è anche il presentarsi di un occasione fornita all'interno o all'esterno della scuola, e che "produca" attività più soddisfacenti. Nella nostra scuola non é troppo difficile che questo si riscontri grazie al fermento legislativo di questi ultimi anni e alla fondamentale apertura e disponibilità del Ministero per idee e proposte didattiche ed organizzative. Ma va notato che spesso le leggi sono più avanzate ed aperte di coloro che dovrebbero applicarle: molti insegnanti reagiscono in maniera fobica di fronte al pericolo che il loro tran-tran venga modificato. Per fortuna non tutti i docenti la pensano alla stessa maniera. Così chi ha delle iniziative a volte può far leva in un primo momento sulla disponibilità di pochi insegnanti, coinvolgerli alla progettazione di attività innovative realizzate gradatamente, allargando a macchia d'olio la partecipazione dei docenti. Un facile esempio può riguardare le sperimentazioni didattico-pedagogiche che in questi anni sono state vissute in scuole di ogni ordine e grado: molto raramente la scuola é passata in blocco da un tipo all'altro di insegnamento; più frequentemente si é

assistito a modificazioni graduali sia per le novità inserite, sia per la quantità di persone interessate.
Perché un tale cambiamento sia meglio recepito, il dirigente dovrebbe incentivare i rapporti sia con i genitori, sia con gli altri operatori e rappresentanti più influenti della comunità. Spesso il dirigente diffida di genitori ed esterni in genere, come fossero una sorta di controparte da cui guardarsi e difendersi; questo atteggiamento psicologico ha frequentemente reso difficili i rapporti fra le varie entità. Cambiando l'ottica e vedendo queste componenti come compartecipi al processo educativo, é possibile ottenere il loro intervento come un contributo costruttivo e, quindi, modificare il circolo vizioso precedente: se le persone si sentono ascoltate e riconosciute é possibile che collaborino con maggiore convinzione e responsabilità. Tale difficile compito spetta anch'esso al dirigente, come elemento di interfaccia fra interno ed esterno alla scuola.
Un ulteriore elemento di aiuto – secondo Simon – è rappresentato dall'esistenza di una "tensione", cioè di un desiderio proporzionato da un lato a ciò che si vuol ottenere e dall'altro allo sforzo necessario per raggiungere l'obiettivo. Un desiderio troppo grande e non adeguatamente soddisfatto porta facilmente ad un eccesso di

frustrazione peggiore di nessun cambiamento. D’altra parte un desiderio troppo modesto e limitato con una insufficiente motivazione rende inutile uno sforzo anche piccolo.
Il concetto di una tensione ottimale si ritrova anche nelle teorie di Toynbee sul progresso sociale.
Del resto é spesso utilizzato anche in pedagogia a proposito dell’apprendimento.
Il dirigente deve fare dunque attenzione a promuovere un cambiamento che modifichi la situazione nella quale si trova, ma che non sia sproporzionato rispetto alle risorse disponibili: umane, economiche, e di altro genere.
Oltre a ricercare una occasione particolarmente propizia, il dirigente ha buona possibilità di ridurre l’opposizione al cambiamento coinvolgendo le persone fin dalla fase di preparazione del progetto. In questo caso va sottolineato che è buona tattica comporre il gruppo comprendendo non solo i favorevoli all’iniziativa, ma anche i più restii. Non c’è come lavorare intorno ad un’idea per cambiare le percezioni nei confronti di essa.

## 6.3- LE TECNOLOGIE DI CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO

Spaltro e Pollina sottolineano l'importanza dell'uso di tecnologie appropriate per ottenere i massimi risultati del cambiamento. Ne indicano una serie piuttosto ricca entro la quale é possibile sceglierne di applicabili anche al sistema scolastico con buoni esiti.

A- Strategie di cambiamento individuale.

Si basa sulla concezione che la modificazione degli individui é il preludio della modificazione a livello collettivo. Fra i modelli di queste strategie indicati dagli autori quello che pare più interessante e adattabile anche agli scopi già illustrati, é quello indicato come "psico-sociologico" che si basa sulle teorie di K. Lewin. Questi vede l'individuo partecipe di una collettività. Attraverso una serie di apprendimenti ed esperienze egli modifica i suoi comportamenti e si inserisce nel gruppo in modo soddisfacente per lui ed efficace in termini operativi anche per gli altri individui della comunità.

Molto spesso alcuni docenti hanno seri problemi a lavorare assieme ai loro colleghi, sia a livello di assemblea di collegio dei docenti, sia a livello di piccolo gruppo di consiglio di classe. Essi restano costantemente silenziosi, privando il

gruppo del loro contributo e vivendo in genere una fondamentale situazione di disagio. In questi casi uno dei primi interventi del dirigente dovrebbe riguardare l'aspetto relativo allo sviluppo delle risorse umane di cui dispone. Potrebbe ottenere questo con interventi individuali, attività di consulenza, interventi di sostegno anche connessi alle attività didattiche che i docenti vanno realizzando.

B- Il piccolo gruppo come cinghia di trasmissione micro-macro.

Si fonda sul presupposto che il piccolo gruppo sia la dimensione più adatta ad aumentare la consapevolezza individuale, a gestire l'ambivalenza, a controllare l'ansia di ciascun individuo e a modificare in modo più ampio e graduale tutta l'organizzazione. Inoltre l'uso privilegiato di questa dimensione di lavoro comporta l'introduzione di una trasformazione del concetto di potere nel sistema scolastico, ottenendo quindi un'azione di innovazione già attraverso l'uso della tecnica. Anche questo strumento tiene conto del processo di socializzazione naturale e diventa un punto di partenza importante per arrivare a questa meta e al macro-gruppo rappresentato dall'organizzazione scolastica nel suo complesso.

È questo un tipo di intervento che valorizza la funzione del dirigente, perché il coordinamento dei gruppi fa parte dei suoi compiti specifici anche se spesso per la verità lo coglie impreparato. Nella scuola i piccoli gruppi sono numerosi e di tipo diverso, ma proprio per questo motivo, possono essere disertati dal dirigente che delega il compito del loro evolversi ai docenti – coordinatori. Poiché il buon funzionamento di un gruppo influisce positivamente sull'organizzazione, il dirigente nella veste di coordinatore e stimolatore assumerebbe con maggiore competenza o proprietà il ruolo di formatore, offrendo un modello di comportamento sia come gestore della situazione, sia come valorizzatore del contributo si ciascuno dei presenti. (v. cap. 2, pagg.28 e ss.)

C- Strategie tecnostrutturali.

Sono quelle che agiscono a livello di pura struttura organizzativa e di organigramma e quindi richiedono modificazioni "esterne" e coinvolgono le persone soprattutto razionalmente. In seguito, però, i cambiamenti realizzati possono produrre effetti più profondi e globali.

Rientreranno in questa categoria, per esempio, le programmazioni di recupero e di sostegno – note come "160 ore" – o la

progettazione di modalità di utilizzo delle ore a disposizione degli insegnanti che svolgono attività didattiche inferiore alle 18 ore di insegnamento previste. Questi progetti non solo richiedono uno schema ben preciso a livello didattico, ma necessitano anche di chiare indicazioni di tipo organizzativo: come si svolge il recupero, in quali spazi, da chi, come e per quanto tempo. Infine chi coordina l'intervento e come si controlla la sua efficacia.
Anche se queste iniziative hanno una serie di limitazioni oggettive e di tempo, possono un po' alla volta indirizzare i docenti a realizzare delle efficaci innovazioni didattiche e li possono rendere più disponibili nei confronti di proposte più generali.

D- Strategie informative.
Partono dalla raccolta di una ricca serie di informazioni e di dati sia a carattere concreto e razionale, sia a carattere emotivo e soggettivo, per dare inizio ad un processo di cambiamento. Gli strumenti utilizzati sono vari e diversificati a seconda della loro focalizzazione. Uno di quelli più funzionali all'ambiente scolastico è l'action research che si propone di individuare gli elementi che hanno provocato una certa situazione per poi

sottoporli ad analisi e riflessione. Essa si bassa sulla raccolta di informazioni in gran parte a carattere soggettivo, ma non per questo false, e provoca in genere reazioni a catena che di fatto danno inizio al cambiamento dei comportamenti e degli atteggiamenti individuali e collettivi. L'action research per le sue stesse caratteristiche strutturali e di risonanza emotiva resta a mio parere lo strumento "principe" per avviare un cambiamento perché ha in sé un'apparente facilità dal punto di vista tecnico e un alto potenziale di coinvolgimento. Anche il dirigente più inesperto in strumenti diagnostici di questo tipo, può supplire facilmente alle sue carenze utilizzando manuali sull'argomento e ricavando idee e proposte sulla base di esempi di questionari utilizzati in altre scuole simili alla sua. Non diventerà certo un esperto, ma le informazioni raccolte potranno utilmente essere condivise con il gruppo di docenti delegati e consentire la stesura di un questionario forse non raffinato, ma in grado di far emergere le maggiori problematiche presenti nel sistema scolastico analizzato.

E- Sviluppo organizzativo.

È una tecnologia che utilizza elementi delle strategie già indicate – in particolare di quelle

tecnostrutturali ed informative. Lo scopo è di creare un sistema flessibile, caratterizzato da un cambiamento permanente, dall'uso della dimensione di gruppo e dalla modificazione della cultura dell'organizzazione, soprattutto a livello di potere e di valori. Richiede tempi lunghi e sono necessari sistemi di formazione per le persone coinvolte. Bennis W. G. l'ha definito ".... una risposta al mutamento... che si prefigge come scopo il mutamento delle convinzioni, degli atteggiamenti e dei valori delle strutture organizzative cosicché esse possano meglio adattarsi alle nuove tecnologie, ai nuovi mercati, alle nuove sfide e alla velocità vertiginosa dei cambiamenti stessi".

Da più di 15 anni P. Runkel e R. Schmuck hanno introdotto nell'apparato scolastico statunitense questa tecnica con ottimi risultati. L'uso di tale strategia consente infatti al dirigente di coinvolgere tutti i membri della sua scuola sia al momento della formulazione della diagnosi, sia nel processo di trasformazione e di innovazione. Data la portata e la complessità del procedimento, il dirigente dovrebbe ricercare la collaborazione ed il contributo di uno o più consulenti esterni soprattutto nella fase di avvio e di formazione.

## 6.4- CONCLUSIONI

In una recente ricerca realizzata dall'Università del Texas a proposito delle reazioni dei dirigenti scolastici in rapporto ai cambiamenti, é risultato evidente fra l'altro che, nonostante i limiti dichiarati, i dirigenti sono molto più attivi di quanto loro stessi ed i loro docenti pensino. Questi ultimi fra l'altro tendono a sottovalutare i suggerimenti che il dirigente giudica di maggiore importanza per orientarsi secondo il proprio criterio.

Da parte loro i dirigenti tendono a limitare i loro interventi in veste di formatori o consulenti dei loro insegnanti, o dimenticando un'indicazione pedagogica che essi stessi consigliano di usare con gli allievi e cioè di utilizzare interventi individualizzati "progettati" a misura dell'individuo interessato.

Da quanto è stato detto risulta evidente la necessità di una buona formazione psicosociale perché il dirigente scolastico possa svolgere correttamente il ruolo di innovatore. Io credo però che se questo si può considerare "l'ottimo" non va sottovalutata in generale l'importanza di un atteggiamento psicologico positivo nei confronti del futuro: curioso, esplorativo, aperto al nuovo, flessibile e creativo. Ciò può privilegiare all'interno della scuola alcune scelte al posto di altre perfino nelle voci del

bilancio. Di sicuro ha un'influenza diversa chiedere o utilizzare un finanziamento per le "gite scolastiche" piuttosto che per "l'aggiornamento docenti". Ma anche per questo o per altre decisioni, apparentemente banali, occorre un quadro di riferimento più ampio ed una intenzionalità strategica tesa a autodeterminarsi piuttosto che ad uniformarsi.

## BIBLIOGRAFIA

Spaltro E. - Pollina G., “Psicologia organizzativa dinamica”, Etas Libri, MI, 1975

Bennis W. G., “Lo sviluppo organizzativo”, Etas Kompass, MI, 1972

Lawrence P.R. - Lorsch J. W., “Diagnosi dello sviluppo delle organizzazioni”, Etas Kompass, MI, 1973

March J.G. - Simon H.A., “Teoria della organizzazione”, Ed. di Comunità, MI, 1971

Blake R.R. - Mouton J. S., “La dinamica organizzativa e il metodo del grid”, Etas Kompass, MI, 1972

Schmuck R.A. et al. “The Second Handbook of Organization Development in Schools” Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California, 1977

Contessa G., “L’innovazione possibile” in Scuola Materna, n°12, 1980,- La Scuola ed., BS

## Settimo Capitolo
## DIRIGENTE COME LEADER DI COMUNITÀ
*Guido Contessa*

Prima della legge sugli Organi Collegiali, ogni centro scolastico era da considerare un'appendice della organizzazione statale centrale. Il dirigente un delegato del Ministro e del Provveditore. Una logica centralista che rispondeva fra l'altro alla necessità prioritaria di unificare il Paese. Con l'avvio degli OO.CC., la concezione centralista non scompare, ma viene affiancata dall'ipotesi comunitaria. Da allora la scuola appartiene ad un doppio sistema: quello scolastico e quello territoriale. Lo Stato è ancora rappresentato alla periferia dalla scuola, ma da allora anche le realtà decentrate diventano "azioniste" della scuola. E non si é trattato solo di democratizzare la scuola, dando potere ai docenti, né solo di immettere nella scuola i genitori quali rappresentanti degli allievi. Si é voluto legare la scuola al suo territorio, individuando nel Distretto l'unità territoriale significativa per il decentramento scolastico. Mentre dunque per lo Stato la scuola é un avamposto della cultura nazionale, cosa é essa per la comunità? Uno strumento per la sua crescita originale e

particolare. A partire dagli OO. CC. la comunità ha il diritto di pensare al centro scolastico come ad un suo veicolo di identificazione e crescita. E di pensare al dirigente scolastico come ad un leader al servizio della comunità, almeno in parte. Il dirigente a sua volta può considerarsi come un delegato del Ministero o come un fiduciario della comunità territoriale. Oppure come una figura di confine alla ricerca di un equilibrio dialettico fra centralismo e localismo. Come semplice delegato del Ministero, il dirigente vive la sua scuola come entità chiusa all'esterno, legata al filo preferenziale del Provveditorato. Come leader della comunità, il dirigente vive la comunità come il principale referente e la scuola come un sub-sistema di questo.
Nel primo caso l'attenzione é tutta interna all'istituzione, nel secondo spazia su tutto il territorio circostante. Nel primo caso il dirigente si percepisce come responsabile di quanto avviene nella sua scuola; nel secondo egli si preoccupa, da leader della comunità, dell'intero problema educativo delle nuove generazioni. Sembrano piccole distinzioni linguistiche, ma si tratta di alternative culturali radicali.
Il dirigente che si concepisce come leader della comunità si preoccupa dell'intero territorio, e considera il suo centro scolastico

come una porzione funzionale di esso. Il che si traduce in apertura verso le famiglie, l'ente locale, il Distretto, il mondo culturale e produttivo, le altre scuole vicine, in un'ottica unitaria e sistemica.
Il dirigente leader di comunità "sente" di far parte sopra tutto di questa. Sa di dipendere gerarchicamente dal Provveditorato, ma sente di dipendere funzionalmente dalla comunità. Fa parte dell'Istituzione scolastica, ma fa anche parte della comunità locale.
Tutto questo é rintracciabile nelle leggi emanate negli ultimi vent'anni, ma é ancora lontano dall'essere entrato negli atteggiamenti dei dirigenti. Quanto più essi si considerano "funzionari", tanto meno riescono a sentire la logica comunitaria. Ma quanto più diventeranno managers, tanto più saranno portati all'equilibrio fra dipendenza gerarchica e dipendenza funzionale.

## 7.1- IL MANAGER SCOLASTICO E IL DISTRETTO

Il Distretto Scolastico si può considerare l'unità di decentramento più vicina al concetto di comunità educativa. Salvo casi particolari (per es. i grandi Comuni), il Distretto ha una dimensione che favorisce una identità storica, culturale ed organizzativa. Non abbiamo qui lo spazio di approfondire storia, limiti e

prospettive del Distretto in quanto tale. Tuttavia ci sembra utile sottolineare alcuni aspetti del Distretto che sembrano finora sfuggiti a molti dirigenti scolastici.
La scuola non può vivere come un organismo autosufficiente, pena la sua progressiva entropia. Né è sufficiente il contributo dei genitori, a far entrare una linfa generatrice. I genitori hanno ed avranno sempre una posizione di “ospiti” della scuola: e si sa che gli ospiti beneducati cercano di adattarsi agli usi della casa in cui vengono ammessi. Alla scuola sono necessari contatti e scambi con le scuole vicine. Il dirigente che si sente responsabile della “produzione” di apprendimento, non può disinteressarsi dei “fornitori” di materia prima (le scuole del grado inferiore) oppure dei “clienti” (le scuole di grado superiore o il mercato del lavoro). Quei dirigenti scolastici che non si occupano di ciò che accade a monte ed a valle del loro lavoro, sono come dei dirigenti aziendali che non si occupassero degli acquisti né delle vendite. I contatti fra scuole di grado diverse e fra queste ed il mercato occupazionale sono tuttora scarsissimi. Poche scuole discutono come unificare i criteri di valutazione, le schede di valutazione in ingresso, i sistemi disciplinari o le attività extrascolastiche. Non conosco dirigenti che si tengono informati, mediante rilevazioni

sistematiche, circa le “carriere” dei loro allievi. Solo negli ultimi tempi alcuni bravi managers hanno iniziato a fare dell’aggiornamento comune fra scuole vicine.
La stessa estraneità passa fra scuole dello stesse grado. Al punto che gli scambi di esperienze sono rarissimi, così come le iniziative comuni. Come se il dirigente di una filiale si rifiutasse di entrare in rapporto con le filiali limitrofe. Questa parcellizzazione totale risponde certo alla filosofia centralista, ma contrasta con quella comunitaria.
La comunità infatti ha il problema, unitario, di far studiare e crescere e lavorare i propri giovani: e questo problema unitario affida al Distretto.
La scuola della comunità ha bisogno degli altri servizi sociali di comunità. Non può fare a meno della U.S.S.L., se è seriamente interessata agli handicappati. Non può fare a meno della biblioteca e del museo, se vuole fare un insegnamento legato alla cultura della comunità. Ha bisogno dell’Ente Locale, se vuole espandere le sue iniziative al di fuori delle ore e degli spazi formali. Infine ha bisogno della Parrocchia, dell’assistente sociale comunale, del gruppo ricreativo e del campo sportivo. Insomma la scuola ha bisogno della comunità quanto (e forse più) questa ha bisogno della scuola.
Infine la scuola media, superiore e

professionale, hanno un bisogno pressante di rapporti col mondo del lavoro. La separazione finora esistita fra scuola e lavoro ha prodotto guasti enormi, fino allo scandalo massimo di scuole professionali disinteressate agli sbocchi occupazionali degli allievi. Il problema di fondo é far entrare nella scuola una “cultura” del lavoro e della produzione moderna. Ma é importante anche che almeno le scuole tecniche e professionali armonizzino i programmi e le attrezzature alla evoluzione del mondo produttivo. Che le scuole controllino le carriere dei propri licenziati, identificando i settori e le mansioni in cui sono inseriti, e evidenziando i problemi seguenti l’inserimento occupazionale.
Il dirigente scolastico dovrebbe insomma ricercare contatti e scambi con le realtà del mondo produttivo della comunità, con le organizzazioni sociali e culturali, e con le scuole vicine alla sua. Tutto ciò, si badi bene, non per fare più di quanto il dirigente debba fare, bensì per interpretare in senso manageriale il ruolo dirigente nella scuola di comunità. Come ogni altro sistema organizzato, anche la scuola risponde alla regola secondo la quale non si può gestire un sistema senza gestire il suo sopra-sistema. Per un manager scolastico, essere leader della comunità non é altro che fare il dirigente fino in fondo.

## 7.2- IL DIRIGENTE COME DOGANIERE

Nel modello fin qui delineato la scuola e la comunità sono come vasi comunicanti. Il manager è come il doganiere: gestisce il confine. Egli deve trovare il punto ottimale fra il massimo di chiusura, cioè la totale estraneità, e il massimo di fusione con la comunità, cioè di perdita della identità della scuola.

Il massimo di chiusura fra il sistema-comunità ed il sub-sistema scuola, equivale all'isolamento della scuola. Tale situazione può essere causata sia dalla scuola che dalla comunità, anche se é più diffuso il primo caso. Chiusure al nuovo ed al diverso, incomprensioni, pregiudizi, malintesi o atteggiamenti persecutori sono i motivi correnti della assenza di rapporti. Una sorta di "nevrosi" organizzativa si impadronisce della scuola che vede intorno a sé solo nemici, estranei incapaci, disturbi superflui. Scuole elementari che trattengono handicappati fino ai 15 anni "perché alle Medie non hanno sensibilità"; scuole Medie che osteggiano gli operatori comunali perché "sono mandati dal Comune per portare zizzania"; scuole che non parlano con gli operatori socio-sanitari "tanto é inutile"; dirigenti che non partecipano alla vita sociale e culturale della comunità perché "ci sono

cose più importanti da fare”.
Da questa sindrome può anche essere colpita la comunità. Genitori che non si fanno mai vedere perché “sono affari della scuola”; musei, biblioteche, imprese che ostacolano le visite scolastiche perché “i giovani portano troppa confusione”; servizi sociali e sanitari che non rispondono agli appelli della scuola perché “non hanno tempo”; assessori che per la scuola hanno sempre “finito i soldi”.
Al dirigente spetta il compito di spezzare queste mura favorendo l’interscambio. Egli deve aprire le porte della scuola e sfondare quelle della comunità. Ci sono anche casi opposti, anche se meno diffusi, che potremmo definire di “psicosi” organizzativa. È quando la scuola e la comunità si fondono (“confondono”) perdendo e abdicando ciascuna alla propria specificità. È il caso della scuola professionale che imposta i corsi sulle esigenze del piccolo imprenditore locale. Oppure il caso dei genitori che vogliono interferire nella didattica. O quando i docenti delegano all’esperto della U.S.S.L. la gestione degli handicappati. O il Comune pretende di decidere quali attività parascolastiche si debbano fare a scuola. O la piscina o la palestra della scuola viene riservata ad un gruppo sportivo particolare. Sono tutti i casi di smarrimento dei confini e di perdita dell’identità. Allora il manager –

doganiere é chiamato qui a chiudere le porte, o chiedere alla comunità di fare il proprio dovere, dentro i confini delle sue responsabilità. La gestione dei confini, si sa, é sempre un compito che rischia il conflitto. Il ruolo del doganiere è sempre difficile e conflittuale. Il dirigente deve per questo dosare le aperture e le chiusure, garantendosi il massimo del consenso “alle spalle”. Tuttavia a volte possono rendersi necessarie decisioni solitarie, ed assunzioni non gradevoli di responsabilità. È importante quindi che il dirigente abbia chiaro che la scuola e la comunità non possono non avere scambi, ma nemmeno possono perdere la propria specificità. L’abdicazione al ruolo specializzato della scuola non é una concessione ma un danno inferto alla comunità stessa. Allo stesso modo la delega totale alla scuola delle responsabilità comunitarie, non é un segno di rispetto per la scuola, ma una condanna.

## 7.3- IL DIRIGENTE COME AMBASCIATORE

Il centro dell’attenzione dei docenti è la classe, in secondo luogo la scuola, in terzo luogo la comunità. Il centro dell’attenzione del dirigente é la frontiera fra scuola e comunità. Egli ha il ruolo, il tempo e le competenze per collocarsi come

l’ambasciatore della scuola nella comunità. L’ambasciatore é colui che avvia e gestisce i rapporti a livello istituzionale. Egli deve avere una delega, essere capace di comunicare, di trattare, di riferire. Deve attivare rapporti permanenti e potenziali, tanto efficaci da essere poi fluidi nei casi particolari che si verificano di volta in volta.
Egli deve promuovere interventi che possiamo chiamare di “relazioni pubbliche” con tutte le istituzioni della comunità; deve rappresentare la scuola presso la comunità; deve tutelare l’immagine della scuola nella comunità; e deve ricordare le esigenze della comunità dentro la scuola.
La scuola si deve aspettare dal dirigente che possa avere le “chiavi” di tutte le organizzazioni comunitarie; la comunità si deve aspettare di poter entrare nella scuola, semplicemente passando per il tramite del dirigente.
Per fare tutte ciò il dirigente deve poter contare su una unità ed identità scolastica, di cui essere l’ambasciatore. Il che implica che, a monte, egli si adoperi perché unità e identità si costituiscano. Tuttavia questo ambasciatore non può limitarsi a difendere la scuola presso la comunità; egli deve anche offrire alla comunità un contributo di idee che la scuola offre per i problemi del territorio.
In particolare sono tre le aree nelle quali la

comunità si aspetta contributi dal manager scolastico in veste di ambasciatore della scuola:

1. cosa dice la scuola circa la condizione degli adolescenti e dei giovani nel tempo extra-scolastico?
2. quale contributo offre la scuola al problema dell'orientamento scolastico e professionale?
3. cosa è in grado di fare la scuola per lo sviluppo occupazionale?

Come si vede, si tratta di problemi generali della comunità, che la scuola da sola non può affrontare, ma che nessuna comunità può affrontare senza il contributo attivo della scuola. D'altra parte la scuola non può non interessarsi dei sevizi sociali e ricreativi giovanili, per la influenza che questo hanno sui comportamenti a scuola.
Fenomeni di socializzazione e devianza, disaffezione e acculturazione, distribuiscono la loro genesi nella scuola come nel tempo extra-scolastico. La scuola non può trascurare il problema dell'orientamento (dopo l'obbligo) perché questo é correlato sia alla programmazione didattica sia alle carriere studentesche. Per le stesse ragioni la scuola può e deve dare un contributo al problema occupazionale, che deriva in buona misura dal legame più o meno coerente fra scuola e lavoro.

Almeno su queste tre aree, la comunità ha il diritto di poter contare sui dirigenti scolastici, quali ambasciatori dei loro centri.

## 7.4- IL DIRIGENTE COME ANIMATORE DELLA COMUNITÀ

Abbiamo detto che il dirigente può considerarsi uno dei leaders della comunità, responsabile di un servizio (quello scolastico) che deve essere anche funzionale ad essa. Rovesciando l'ottica, possiamo dire che la scuola è un organizzazione della comunità, il cui compito è quello di svilupparne le competenze. In un certo qual modo è possibile concepire la scuola come una "agenzia di crescita" della comunità. Questo é facilmente visibile nel caso di un centro di formazione professionale, che può, promovendo così corsi innovativi, stimolare un nuove settore produttivo del territorio. Ma é anche visibile nella storia passata degli OO. CC.: l'inserimento dei genitori nella scuola ha costituito la più gigantesca operazione di educazione popolare della storia italiana.
La scuola, in ogni comunità, è certo l'organizzazione col più alto numero di addetti ad alta scolarità. Possiede un potenziale intellettuale superiore ad ogni altra agenzia, e ha titolo per porsi come uno

dei “pensatoi” del territorio. Il dirigente è il responsabile di questo grande serbatoio di risorse intellettuali. Egli può quindi considerarsi, a nome della sua scuola, come un animatore socioculturale della comunità. Un territorio non urbano, con poche risorse economiche e culturali, da chi può aspettarsi una spinta alla crescita culturale, se non dalla scuola?

Il dirigente può dunque farsi carico, in qualità di animatore, di alcuni importanti problemi dell’area culturale. Egli può far prendere coscienza e stimolare l’attivazione del territorio circa il nodo dell’analfabetismo (specialmente quello di ritorno); la promozione di nuovi servizi culturali (biblioteca e museo locali) e servizi di aggregazione giovanile; gli interventi di prevenzione della devianza e dell’emarginazione (specie giovanili). Oppure il dirigente può promuovere ricerche sull’ambiente fisico, sociale e produttivo, finalizzato a segnalare alla comunità l’esistenza di problemi ignoti. Ancora, può stimolare iniziative particolari di cultura letteraria, musicale e artistica, favorendo la formazione di gruppi di interesse (composti da giovani e non). Può sensibilizzare i giovani ad un impegno nel volontariato sociale e culturale. Può collaborare coi servizi socio-sanitari per programmi di

educazione alla salute della popolazione. Può favorire iniziative di educazione familiare per la cura dei figli.
Per tutto ciò il dirigente non deve far altro che segnalare alla comunità, nei modi e nei canali opportuni, l'importanza dell'istruzione e dell'educazione per una crescita civile. Evitando i soliti richiami moralistici quanto astratti, ma presentando proposte e progetti concreti, suggeriti dalla pratica scolastica. Evitando di fare della scuola il "grillo parlante" della comunità, ma stimolando i docenti a mettere a disposizione del territorio il loro patrimonio di conoscenze ed esperienze.
Tutto ciò può sembrare, a prima vista, dispersivo rispetto ai compiti formali dei docenti e del dirigente, ma non è così. Gestire un ruolo di manager-animatore, leader di comunità, ed interpretare la scuola come agenzia di crescita del territorio, sono condizioni necessarie per gestire una scuola che vuol preparare i giovani del terzo millennio .

## BIBLIOGRAFIA

L. Corradini, “La comunità incompiuta”, Ed. Vita e Pensiero, MI, 1979
L. Corradini, “Educare nella scuola”, Ed. La Scuola, BS, 1983
G. Contessa, “Prevenzione primaria delle tossicodipendenze”, Clued MI, 1984
AA. VV., “Ragioni e prospettive dei Distretti Scolastici”, Ass. Reg. Istruzione e I.R.R.S.A.E – Lombardia, 1985

# Ottavo Capitolo
# IDENTIKIT DEL DIRIGENTE SCOLASTICO LOMBARDO
# RICERCA IRRSAE-LOMBARDIA/ARIPS

*G. Contessa, M. V. Sardella, M. Sberna*

La ricerca che qui presentiamo in estrema sintesi è stata realizzata nel 1984 in collaborazione fra l'IRRSAE-Lombardia e l'Arips. I dati e le riflessioni conclusive sono stati pubblicati, sia pure con molti errori di stampa, sul Bollettino dell'IRRSAE-Lombardia (n°10, marzo 1985).

La ricerca è stata effettuata tramite un questionario postale inviato ai 2.500 dirigenti scolastici lombardi di ogni ordine e grado. I questionari rispediti in tempo utile (cioè entro un mese dalla spedizione) sono stati ben 777, cioè il 32,2% del totale.

L'identikit del dirigente scolastico lombardo può essere desunto con buona approssimazione dalle risposte della maggioranza. La maggior parte dei dirigenti infatti:

1. ha scelto di fare il dirigente per motivazioni di riuscita (86%) e di potere (82%); fra le motivazioni consapevoli, la più alta è quella di "promuovere e stimolare l'innovazione" (63%);

2. si dichiara molto soddisfatta (15,5%) e abbastanza soddisfatta (63,5%);
3. indica fra i motivi di insoddisfazione lavorativa: propri limiti professionali (60%) e confusioni normative (50%);
4. si aggiorna piuttosto poco (ogni anno solo il 20% in media partecipa ad iniziative di aggiornamento per un totale di ore che non supera le 40; nel triennio 1980-1982 solo il 5% ha partecipato a più di una iniziativa);
5. svolge come primo un compito poco desiderato (organizzazione della scuola), mentre desidera tre funzioni assai poco svolte (programmazione attività didattiche, verifica e valutazione del lavoro scolastico, stimolazione attività docenti);
6. trova i maggiori problemi, nello svolgimento delle procedure burocratiche (alle quali peraltro dedica poco tempo);
7. si percepisce in misura maggiore in ruoli burocratici e neutrali (43%) ,ma anche in ruoli manageriali attivi (38%);
8. ha scarsi collegamenti organici e formali con altri dirigenti;
9. ha una concezione realistica e responsabile del suo potere nella scuola (si considera responsabile al 20% del successo e insuccesso di un anno scolastico);
10.

onsidera come la sua maggiore capacità quella di “assumersi responsabilità” (75%) e come la capacità al più basso livello, quella di “lavorare in équipe” (25%);

11.

ndica, fra le cose da migliorare, quattro priorità:

- migliore qualità del corpo decente (57%)
- migliore autodefinizione del ruolo dirigente(37%)
- più studio e aggiornamento da parte dei dirigenti(37%)
- una svolta nella politica scolastica(32%);

12. desidera essere aggiornato soprattutto su:

- programmazione didattica ed educativa (53%)
- tecniche di aggiornamento e formazione (46%)
- tecniche di verifica e valutazione (43%)
- tecniche di conduzione dei gruppi (34%)

13. in prospettiva, sembra ottimista, fedele al suo lavoro e consapevole delle difficoltà; infatti

- fra 5 anni il 47% si immagina a fare ancora il dirigente nella stessa scuola;
- nei prossimi 5 anni il lavoro del dirigente sarà sempre più difficile(37%),ma definito più chiaramente(33%) e sempre più importante(2l%);

- nel prossimo futuro la scuola italiana migliorerà il suo rapporto con la realtà circostante (48%);
- in futuro gli OO. CC. dovranno assumersi maggiori responsabilità (37%) o guadagnarsi il loro spazio (26%);
- l'Irrsae è una organizzazione giovane che diventerà importante (48%).

Un quadro positivo, come si vede. Dal quale si intravede la possibilità di una figura professionale responsabile e consapevole, sulla quale il Ministero, .gli Irrsae, le Regioni dovrebbero cominciare a "puntare" seriamente.